



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Contacto de lenguas aimara-castellano: incidencias  
lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con  
mención en Educación Bilingüe Intercultural

**AUTOR**

Felipe HUAYHUA PARI

**ASESOR**

Julia Judith QUISPE SUPO

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Huayhua, F. (2019). *Contacto de lenguas aimara-castellano: incidencias lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR EL GRADUANDO FELIPE HUAYHUA PARI PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

En la ciudad de Lima, a los 22 días del mes de marzo del 2019, siendo la 10:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. LUCIO VALER LOEPRA (Presidente), Mg. JULIA QUISPE SUPO (Asesora de tesis), Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante), Dr. HUGO RAMIREZ GAMARRA (Jurado Informante) y el Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ (Miembro de Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **CONTACTO DE LENGUAS AIMARA - CASTELLANO: INCIDENCIAS LINGÜÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS EN LA PRONUNCIACIÓN**, que presenta Don FELIPE HUAYHUA PARI para obtener el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Educación Bilingüe Intercultural.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Mg. JULIA QUISPE SUPO (Asesora de tesis), el Dr. HUGO RAMIREZ GAMARRA (Jurado Informante) y el Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

Bueno (16) Dócil

Como testimonio del acto que culminó a las 11:00 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don FELIPE HUAYHUA PARI, como Magíster en Educación, con Mención en Educación Bilingüe Intercultural.

Dr. LUCIO MAXIMO VALER LOPERA  
Presidente

Mg. JULIA QUISPE SUPO  
Asesora

Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA  
Jurado Informante

Dr. HUGO RAMIREZ GAMARRA  
Jurado Informante

Mg. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ  
Miembro del Jurado

## **Dedicatoria**

A los niños y niñas aimaras por conservar con dignidad su lengua materna sin menoscabo del castellano.

## **Agradecimiento**

A la prof. Mag. Julia Judith Quispe Supo, por su acertada orientación y oportunas observaciones metodológicas.

A los niños y niñas aimaras, por su colaboración en la colceta de datos.

También agradezco especialmente a mi familia por su apoyo incondicional.

## INDICE

Acta de sustentación e informes.....	ii
Índice General.....	viii
Resumen .....	xi
Abstract.....	xii
Maysk'achata.....	xiii
Introducción.....	xiv
<b>Capítulo I: Planteamiento del estudio</b>	
1.1 Fundamentación del problema .....	1
1.2 Planteamiento del problema .....	2
1.3 Objetivos de la investigación.....	3
1.4 Justificación .....	3
1.5 Hipótesis.....	4
1.6 Variables.....	5
1.7 Identificación de categorías y subcategorías.....	6
<b>Capítulo II: Marco teórico</b>	
2.1 Antecedentes de la investigación.....	10
2.1.1 Antecedentes Nacionales.....	10
2.1.2 Antecedentes Internacionales.....	14
2.2 Bases teóricas .....	18
2.2.1. Contactología.....	18
2.2.2. Modelo de Análisis Contrastivo .....	24
2.2.3. Modelo de Análisis de Errores .....	25

2.2.4. Modelo de Interlengua .....	25
2.2.5. Lengua aimara y su alfabeto.....	26
2.2.6. Características fonológicas.....	28
2.2.7. Características morfológicas.....	29
2.2.8. Características sintácticas.....	30
2.2.9. Características semánticas.....	31
2.2.10. Incidencias lingüísticas, pedagógicas.....	32
2.2.11. La enseñanza del aimara.....	36
2.2.12. Interculturalidad.....	37
2.3 Glosario de términos.....	40

### **Capítulo III: Metodología de la Investigación**

3.1 Operacionalización de las categorías.....	45
3.2 Tipificación de la investigación .....	57
3.3 Población y muestra .....	61
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	62

### **Capítulo IV: Trabajo de campo y contraste de categorías**

4.1 Presentación, análisis de los datos.....	64
4.2 Proceso de prueba de categoría .....	87
4.3 Discusión de los resultados.....	89
4.4 Adopción de las decisiones.....	113
Conclusiones .....	144
Recomendaciones.....	147



Referencias.....	149
Anexos .....	155
• Anexo N° 1: Cuadro de consistencia .....	156
• Anexo N° 2 : Instrumento de recolección de datos .....	157
• Anexo N° 3 : Validaciones de los instrumentos.....	158
• Anexo N° 4 : Validaciones de los instrumentos.....	159
• Anexo N° 5 : Validaciones de los instrumentos.....	160
• Anexo N° 6: Prueba de conocimiento .....	161
• Anexo N° 7 : Cuadro y gráficos .....	164
• Anexo N° 8: Tablas de interpretación de datos .....	166
• Anexo N° 9: Mapas .....	167

## Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio el contacto de las lenguas aimara – castellano y las incidencias lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación. Para tal fin, posee como objetivo general comprobar en qué medida el contacto de lenguas aimara - castellano influye en la pronunciación de los estudiantes de las zonas aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani. Los objetivos específicos fueron: determinar la relación entre las lenguas aimara y castellano en los estudiantes bilingües aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani; determinar la diferencia entre bilingüe coordinado e bilingüe incipiente en Conima, Cochumbaya y Cairani, y determinar la diferencia de pronunciación entre el grupo alfabetizado y no alfabetizado en Conima, Cochumbaya y Cairani. Este estudio es de naturaleza teórica, descriptiva y comparativa. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa.

Los datos fueron colectados por medio de un cuestionario sociolingüístico y un corpus lingüístico de 120 palabras y, en seguida sometidos al análisis de contenidos. La muestra de estudio fue constituida por 30 estudiantes bilingües, definida a partir de la técnica de muestra no probabilística por conveniencia.

Los resultados muestran que; la influencia de una lengua a otra lengua se da por situación de contacto, con resultados de transferencia, interferencia. Entre la lengua castellana y aimara hay situación de jerarquía dominante y dominada, con características bien marcadas, una diferencia entre bilingüe incipiente y bilingüe coordinado, donde las interferencias de mayor a menor son importantes para un estudio comparativo. Una diferencia entre bilingüe alfabetizado y no alfabetizado donde se ve que con los ejercicios de pronunciación puede mejorar el problema, por eso planteamos que la enseñanza del castellano en esas zonas debe ser contrastiva, gradual y tolerante.

Este estudio se hizo con el aporte de la gramática contrastiva en el marco de lenguas en contacto y otros modelos usados en la educación integral, todo lo cual forma parte de nuestra motivación para aplicar después los resultados en la enseñanza.

**Palabras clave.** Interferencia, transferencia, aimara, pronunciación.

## **Abstract**

This research has as object of study the contact of the Aymara - Spanish languages and the linguistic and pedagogical incidences in the pronunciation. For this purpose, it has as a general objective to verify to what extent the contact of Aymara - Castilian languages influences the pronunciation of students from the Aymara areas of Conima, Cochumbaya and Cairani. The specific objectives were: to determine the relationship between the Aymara and Spanish languages, the Aymara bilingual students of Conima, Cochumbaya and Cairani; determine the difference between bilingual and incipient bilingual in Conima, Cochumbaya and Cairani, and determine the difference in pronunciation between the literate and non-literate group in Conima, Cochumbaya and Cairani. This study is of a theoretical, descriptive and comparative nature. From the methodological point of view, it is a qualitative research.

The data were collected by means of a sociolinguistic questionnaire and a linguistic corpus of 120 words, and then subjected to the content analysis. The study sample was constituted by 30 biling students, defined from the non-probabilistic sample technique by agreement.

The results show that; the influence of a language to another language is given by contact situation, with results of transfer, interference. Between the Castilian and Aymara language there is a dominant and dominated hierarchical situation, with well-marked characteristics, a difference between incipient bilingual and coordinated bilingual, where the interferences from major to minor are important for a comparative study. A difference between bilingual literate and non-literate where it is seen that pronunciation exercises can improve the problem, so we propose that the teaching of Spanish in these areas should be contrastive, gradual and tolerant.

This study was made with the contribution of contrastive grammar in the context of languages in contact and other models used in comprehensive education, all of which is part of our motivation to apply later the results in teaching.

**Keywords.** Interference, transfer, Aymara, pronunciation.

## Maysk'achata

Aka yatiwixa aymara – castellano arunaka mathapisita yatiraki ukasa arsuñana kamisasa saraski yaqhaptata ukasa yatichañana.

Jallukataki, lurasí mayraqata aymara – kastellanu mathapina kamisasa yatiqiri wawanakana arsuta, Qunima, Quchumbaya, k'ayrani markana; uñjañaraki paya aruni jilakipata, pisikipatasa uka Qunima, Quchumpaya, káyrani markana, ukatha uñjañaraki arsutapa yatiqirina, jani yatiqirinsa Qunima, Quchumpaya, k'ayrani markana. Aka yatiwixa amuyasa, qillqasa, tupasa sarayata. Uka jach'a luratasa kamisanki ukhamaru uñakipata uñanakaxa sikt'asi jaqxata taypitha apthapita, maya 120 arunaka taypitsa ukatha, t'aqanuqata uñakipasa. Uñasixa 30 yatiqiriru arsuyata, satasa yant'asi uñasitarjama.

Tukuchasiña juki; mayni arutha mayniru katuyasipuni paya aru mathapitana, makhipasa, pantasisasa. Kastallanu aru aymara arumpi tupasa mayni jilankapuni, mayniraki jisk'achata, sapa maynisa qhana uñkatasini, paya aruni pisinkiri, jilankirisa, ukana pantasisa jach'atha jisk'akama wali wakisiri, tupañataki. Yatichata paya arunisa jani yatichata paya arunisa mayjapuni, ukaxa arsuña yatichata waliptakiwa, ukatha kastillanu yatichaña ukawjana paypacha uñachasa, k'achatha, jani tuqisa.

Aka yatiwixa gramática contrastiva, lenguas en contacto taypitha luratawa, taqpachasa nanakana amuyunki, ukatha uñjata yatichañana uskuñataki.

**Jach'a arunaka:** interferencia, transferencia, aymara, arsuña.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación toma en cuenta el contacto de lenguas, explica las variaciones fonéticas que se apartan de la norma estándar, como producto del cambio lingüístico en situaciones de convergencia del aimara y castellano. Nos apoyaremos en el aporte de diversas disciplinas, que a lo largo de la historia han visto el estudio de los fenómenos del lenguaje, la comunicación y la enseñanza, dentro de la planificación lingüística, fase de implementación. Se pretende utilizar las prioridades de la enseñanza en la pronunciación de los sonidos consonánticos, vocálicos, acento, grupo consonántico, pausa, tono y diferencias o similitudes; Un objetivo será formar una persona coordinada en el manejo de ambas lenguas, en la lengua nativa y en la aprendida. Nuestro interés fundamental es descriptivo.

Para la presente tesis se considera como ámbito de investigación a las comunidades más representativas de la zona aimara en el Perú como Cairani en Tacna, Cuchumbaya en Moquegua y Conima en Puno; las entrevistas se hicieron en total a 30 niños y niñas en edad escolar, de preferencia bilingües en aimara-castellano.

Nuestro motivo de elección del tema fue para ver de cerca la influencia entre aimara y castellano, sus adaptaciones, la diferencia entre bilingües incipientes y coordinadas, como de bilingües alfabetizados, no alfabetizados, donde la interferencia es importante para conocer el efecto, y debe existir bases para generar ejercicios de la pronunciación que ayuda mejorar el castellano. Como resultado de análisis se ha encontrado 16 reglas de cambio

o adaptación, los cuales exigen un tratamiento adecuado, como reconocer el patrón fonológico de ambas lenguas.

Como hemos fundamentado, la influencia entre castellano y aimara se presenta a nivel fonético, fonológico, gramatical y léxico; pero esta vez sólo tomamos en cuenta la primera, que es la pronunciación.

En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del estudio que conduce a la formulación del problema, de los objetivos, justificación, identificación de categorías y subcategorías.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico; para ello se hace una revisión de la literatura referida a los antecedentes, a las bases teóricas y definiciones operativas.

En el tercer capítulo se expone la metodología de la investigación, que contiene las categorías, operacionalización de categorías, población y muestra, recolección de datos.

En el cuarto capítulo, se presenta el trabajo de campo y contraste de categorías, que contiene análisis de datos, proceso de la prueba de categorías y discusiones o adopción de decisiones.

Finalmente, se cierra la tesis con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. Se hace notar que el presente estudio no logra agotar el tema en ambas lenguas, sino que es un avance inicial de un estudio que debe ser continuado en las investigaciones posteriores sobre la morfosintaxis, la semántica y el léxico.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

### **1.1.FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA**

La enseñanza del castellano en un ambiente socioeducacional en que se da el contacto de lenguas tropieza con serias dificultades, por la falta de reconocimiento de las lenguas nativas; no se toma en cuenta sus filtros, los préstamos y sus influencias que debieran formar tópicos de mejor incidencia.

Al usarse el castellano como lengua franca, ni los contenidos denotativos o connotativos ni la semántica resuelven el problema de la peruanidad, de lo nuestro, de la diversidad. Aún se critica la forma de hablar de los hablantes bilingües, si la pronunciación de fonemas segmentales y suprasegmentales se realiza sin precisión y sin que existan deslindes. Esto provoca también distorsiones en la idiosincrasia de pueblos o culturas y trae consigo la pérdida del sentido cultural de un pueblo.

La lengua castellana presenta muchos aspectos contrastivos con la lengua aimara, pues son de orígenes distintos, tipologías diferentes y que al momento de comunicarse como lenguas ya coexistentes en grupos y expresiones se producen “transferencias” e “interferencias” que están sin solucionarse; pero un buen conocimiento de la gramática de ambas lenguas y de la ortografía y la pronunciación, entre otros, nos llevaría a

usar adecuadamente ambas lenguas sin interferencias y en forma coordinada.

Los maestros que manejan los aspectos normativos critican y reprimen al niño bilingüe cuando “habla mal”, lo discriminan; no les importa el interés del niño en el estudio. Si los maestros tuvieran respeto al alumno, la lengua y la cultura, el futuro del niño sería diferente. El problema se basa en un análisis sincrónico del castellano hablado por los aimaras y niños bilingües de la zona de contacto con el castellano.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **Problema general**

- ¿En qué medida el contacto de lenguas aimara-castellano influye en la pronunciación de los estudiantes de la zona aymara de Conima Cochumbaya y Cairani?

### **Problema específico**

- ¿Cuál es la relación entre las lenguas aimara y castellano en los estudiantes bilingües en la zona aimara de Conima, Cuchumbaya y Cairani?
- ¿Existe diferencia entre bilingüe coordinado e incipiente en Conima, Cochumbaya y Cairani?
- ¿Existe diferencia entre el grupo alfabetizado y no alfabetizado en Conima, Cochumbaya y Cairani?



### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo General**

- Comprobar en que medida el contacto de lenguas aimara - castellano influye en la pronunciación de los estudiantes de las zonas aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani.

#### **1.3.2. Objetivo específico**

- Determinar la relación entre las lenguas aimara y castellano en los estudiantes bilingüe aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani.
- Determinar la diferencia entre bilingüe coordinado e bilingüe incipiente en Conima, Cochumbaya y Cairani.
- Determinar la diferencia de pronunciación entre el grupo *alfabetizado y no alfabetizado* en Conima, Cochumbaya y Cairani.

### **1.4. JUSTIFICACIÓN**

Resulta evidente que hay urgencia de contar con estudios acerca del contacto entre la lengua aimara y el castellano, especialmente acerca de las influencias que se dan entre ambas lenguas en los niveles fonético, fonológico, gramatical y léxico.

De modo muy especial se hace impostergable la necesidad de rescatar, mantener y revitalizar muchos aspectos fónicos del aimara que por

influencia del castellano se están debilitando; así, hay casos en que para escribir en aimara usan el alfabeto castellano, su tipología y normas y no según las grafías, (patrón fonológico) tipologías, normas del aimara. Nuestro estudio permitirá también mejorar la perspectiva y comprensión de los profesores que enseñan a los alumnos de habla aimara. Trabajos como el presente son necesarios para los estudios comparativos, tanto dentro de la familia aimara como dentro de la familia hispánica, particularmente en el tratamiento de los préstamos asimilados al sistema. Se necesita, a partir de las investigaciones, ver las reglas ortográficas pertinentes para cada una de las lenguas. La urgencia de contar con manuales de enseñanza de gramáticas referenciales para la enseñanza de la lengua aimara hace perentorio su estudio en la línea pedagógica presentada.

De igual forma es con respecto al castellano que tiene influencia aimara que llamamos “interferencia”, en esta investigación.

## **1.5 HIPÓTESIS**

### **1.5.1. Hipotesis general:**

- En una situación de contacto de lengua aimara – castellano la influencia es en forma de sustrato y superestrato en el uso del castellano y aimara a nivel fonético en bilingües de Conima, Cochumbaya y Cairani.

### 1.5.2. Hipotesis específicas:

- La relación entre castellano y aimara es diglosico más diferenciado y mayor el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.
- La pronunciación en bilingüe es un parámetro para la calificación de una persona en bilingüe coordinada, incipiente en situaciones de lenguas en contacto.
- La diferencia entre grupo alfabetizado y no alfabetizado se ve por la interferencia menor y mayor.

### 1.6 VARIABLES:

- **Variable independiente:** Contacto de lenguas aimara- castellano.
- **Variable dependiente:** La pronunciación de L2 o castellano en niños bilingües
- **Variables intervinientes:** La edad, sexo y nivel de instrucción de los hablantes bilingües en la zona aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani.

#### 1.6.1 Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensión	Indicadores
Contacto de lenguas aimara – castellano	La lengua aimara y la lengua castellana conviven en un territorio muchos años generación tras generación	Comprensión auditiva Comprensión escrita Producción oral Producción escrita	Prueba de conocimientos en la pronunciación.
Pronunciación de L2 o castellano en los estudiantes bilingües	La lengua aprendida o L2 en sonidos articulados y sea consonantes, vocales, acentos y sílaba en forma concreta u oral	El alumno pronuncia el castellano, L2 con interferencia del aimara L1.	Análisis documental observaciones o constatación de la situación bilingüe, aimara - castellano

## 1.7 IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Categorías	Subcategorías
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vocales</li><li>• Consonantes</li><li>• Sílabas</li><li>• Acento</li></ul>	Las influencias de rasgos (en vocales, consonantes, sílabas y acento) en el castellano de los bilingües en la zona aimara de Conima (Puno), Cochumbaya (Moquegua) y Cairani (Tacna).

### 1.7.1 Subcategorías

a) La pronunciación de las vocales:

1.- Alzamiento o cierre vocálico (palatal y velar)

e → i

o → u

2.- Alternancia vocálica (palatal y velar)

i → i ~ e

u → u ~ o

3.- Monoptongación de los diptongos

V<sub>1</sub> V<sub>2</sub> → V<sub>1</sub>      alcohol → alkula

Canaán → kanan

V<sub>1</sub>V<sub>2</sub> → V

ie, ei → i

ue → i

#### 4.- Semiconsonantización de vocal

$V_1V_2 \rightarrow VC$

ae, ai  $\rightarrow$  ay

ao au  $\rightarrow$  aw

ui, ue  $\rightarrow$  uy, i

#### 5.- Epéntesis intervocálica de semiconsonante

$V_1V_2 \rightarrow V_1CV_2$

ia, ea  $\rightarrow$  iya

eo, io  $\rightarrow$  iyu, iw

oa, ua  $\rightarrow$  uwa

eu, io, iu  $\rightarrow$  iwu

#### b) Pronunciación de consonantes

##### 1.- Ensordecimiento de consonantes

$$\begin{pmatrix} b \\ d \\ g \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} p \\ t \\ k \end{pmatrix}$$

##### 2.- Fricativización

j, q  $\rightarrow$  j /-i,e

j, g  $\rightarrow$  h /-a,u,o

##### 3.- Labialización

f  $\rightarrow$  ph

#### 4.- Deconsonantización

b > w, p

g > w

#### 5.- Rehilamiento

r > ř

#### 6.- Rotacismo

d → r

#### 7.- Lleísmo

y → ll

### c). La pronunciación de la sílaba

#### Grupos consonánticos

1.- Ampliación silábica o anaptixis cc → cvcv

2.- Alargamiento compensatorio cc → v:c

ccv → v:cv

### d) La pronunciación del acento

#### 1) Desplazamiento del acento

Ccvcvcvc > cvcvcv plátanos > latano

árbol > arbol

#### 2) Tautosilábico a heterosilábico

cvv.ccv > cvvc.cv

cua.tro > cuat.ro

pa.dre > pad.re

Los niños manifiestan estas reglas o interferencias según la edad, nivel de instrucción, así: los niños de 1.<sup>er</sup> y 2.<sup>o</sup> grado o con menor nivel de instrucción presentan mayor interferencia del aimara en el castellano que están aprendiendo; esto se relaciona con el bilingüismo subordinado, pues no controlan bien la pronunciación ni presentan alternancias de errores; mientras que los niños de 3.<sup>er</sup> y 4.<sup>o</sup> grado o con mayor nivel de instrucción presentan menor interferencia del aimara en el castellano que hablan. Además, esto está relacionado con el bilingüismo coordinado, porque controlan la pronunciación y presentan alternancia de errores.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **2.1.1 Antecedentes Nacionales**

De los trabajos referentes a la investigación sobre la gramática contrastiva y las lenguas en contacto, mencionamos a Miranda (2012: 247-277), quien ilustra cómo es la diglosia, la variación, alternancias, los préstamos y calcos en el contacto de lenguas: Estos criterios se manifiestan en la relación aimara-castellano, y pasamos a mencionar a los siguientes autores.

Callo (2015) en su tesis doctoral titulado “Interferencia gramatical en el quechua de hablantes bilingües del valle de Colca” presentado en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas – Lima, nos presenta en su conclusión. “El bilingüe permanente e intenso entre español y el quechua del valle de Colca ha sido caldo de cultivo para la presencia de una serie de interferencias o transferencias lingüísticas de la lengua fuente objetivo”.

“Estas marcan transcódigos entendidos como cualquier rasgo lingüístico que se introduce en una lengua ‘A’ por la influencia de una lengua o configura una variedad singular en el quechua de los hablantes bilingües”.

“Este proceso como efecto del contacto está determinado que el quechua vaya efectuando cambios en la fonología, morfología, la sintaxis”.



“El grado de interferencia cuantitativa y cualitativa de los hablantes bilingües del valle de Colca está determinado por variables demosociales: edad, sexo, nivel de instrucción. Estas variables sociales son factores extralingüísticos en la interferencia gramatical”. Escobar (2009) en su artículo “La gramatización de estar más gerundio y el contacto de lenguas” publicado en *Alemania iberoamericana* pág. 59 concluye: “Estos resultados nos incitan a reflexionar si estas situaciones de transferencia a la norma educada limeña también se encuentran, en otros sociolectos del español ribereño de la ciudad de Lima. Es de especial interés el habla de la clase socioeconómica media, más insegura el contacto de dialecto en el capital peruano está cambiando el español ribereño de los limeños”.

Miranda (2012) en su libro *La Glotopolítica en el Perú Colonial*, publicado en Lima, cita a Cerrón – Palomino “que fonológicamente el quechua se caracteriza por a) poseer un sistema mínimo trivocálico: /i/, /u/, /a/ b) desconocer los consonantes (b. d. g. f. r) c) no admitir secuencias vocálicas d) no aceptar grupos consonánticos tautosilábicos e) llevar el rasgo de intensidad en la penúltima sílaba y argumenta: “Fácilmente se echará a ver, entonces, en qué medida tales rasgos constituyen una fuente de interferencias negativas en el proceso de adquisición y/o aprendizaje del castellano”. Así, sigue citando a Cerrón – Palomino: “En efecto, desde el punto de vista fonológica al hablar motoso se caracteriza por la confusión de los vocales medios del castellano piluta / pelota; pero también por

hipercorrección moleno / molino; la sustitución consonántica warira / barrera, la eliminación de las secuencias vocálicas mediante la semiconsonantización de uno de los componentes: iskuyla/ escuela. La reducción de uno de ellos: tinta/ tienda, o su hiatización ligun / león; la simplificación consonántica: latu/ plato y finalmente el reacomodo acentual pulpítu/ púlpitu.

Pérez, Ivan y Palma (2008) publicaron el libro titulado: Contra el prejuicio de la motosidad / un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica. Los autores presentan las siguientes conclusiones:

- “Los sistemas fonológicos de la interlengua castellano de los bilingües muestran sólo un fonema vocálico anterior y un posterior, además el central /a/, que coincide con los del quechua en el nivel incipiente pero que van distinguiéndose conforme incrementa su dominio de lengua meta”.
- “Un hecho interesante que muestran los datos es que los aprendices del castellano tienen más facilidad en distinguir el contraste /i/ - /e/ que el contraste /u/-/o/. Esto podría explicarse asumiendo que las vocales anteriores [palatales] son perceptivamente más distinguibles que los posteriores [velares]”.
- Al respecto debemos precisar con los diptongos si interviene vocal palatal o anterior hay monoptongación en palatal y epéntesis de consonante palatal /y/; mientras si interviene una vocal velar o

posterior la monoptongación es con vocal velar o posterior /u/ y epentesis de /w/.

- Otras conclusiones son con respecto al prejuicio de motosidad, dice que ninguno pronuncia U como O, O como U, i como e, e, como i sino es [U, I]

Zamora (2015), en su tesis titulado: “Uso del quechua y rendimiento académico de los niños y niñas del III Ciclo de la I.E. N° 88678”, señala: “según el estudio realizado se puede concluir diciendo que el uso adecuado de la lengua quechua está relacionado al rendimiento académico de los niños del 1º al 2º de primaria”.

“Los niveles de comprensión lectora, escritura y hablada en el idioma quechua están vinculaos con el rendimiento académico de los niños (as) de 1º, 2º de primaria”.

Zúñiga (1974) presentó en la Pontificia Universidad Católica del Perú la tesis doctoral “La Educación Bilingüe y la Enseñanza de Pronunciación Castellana a Niños Quechua-Hablantes”. La investigación trata de los quechuahablantes, sin menbargo tiene pertinencia con el aimara, lengua paralela al quechua. La autora define el bilingüismo, ubica las zonas bilingües y los problemas de la educación. Luego hace un análisis comparativo de los sonidos del quechua y del castellano, las dificultades en el aprendizaje de la pronunciación castellana y el diseño de un método para la enseñanza de pronunciación castellana.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales**

Calvo (2014), en su artículo: “La atrición en las lenguas en contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil”.

Sostiene que “adquisición y atrición de la L1 aparece como procesos relacionados y opuestos (expansión frente a reducción o simplificación) desde la lingüística aplicada la atrición es vista como “recursos del aprendizaje de una L2” y su estudio, como complemento necesario para el estudio del aprendizaje de L2 y del bilingüismo”.

Chucho (2011) en su tesis “El bilingüismo del personal docente y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del Centro Educativo “José María Saenz” - Chimborazo – Ecuador”, en una de sus conclusiones dice: “El nivel cognitivo kichua que tiene los docentes está relacionado de forma directa con el rendimiento escolar de sus estudiantes cuando los maestros tienen nivel normal tiene el camino de proporcionar una educación netamente castellanizante, lo cual afecta directamente en el rendimiento escolar”.

Ferreira (2017) en su artículo “Análisis de errores en el corpus de aprendices de español como lengua extranjera”, publicado en Chile. Concluye que “Los resultados indican que los errores más frecuentes están relacionados con falsa selección de género gramatical, uso incorrecto de la acentuación de las palabras

esdrújulas, agudas y diacriticos y falsa selección de preposición en tercer lugar figura la problemática acentual de hiatos. Finalmente, la omisión de la tilde en los diacriticos”.

Jiménez (2010) en otro artículo titulado “Análisis contrastivo (español – francés) de casos de variación en nomenclaturas anatómicas”, publicado en Francia en Anales de filología francesa Nº 18, afirma que “Este tipo de análisis favorece, por una parte que los alumnos tienen conciencia de forma activa de las características propios de la terminología anatómica, a la vez que propicia la reflexión sobre la terminología especializado en general sobre la propia lengua y sobre los procesos de normalización terminológica y por otra parte pone de manifiesto la importancia de la interculturalidad en la traducción especializada: no solo se encuentran en contacto dos lenguas, sino que en última instancia, se trata de dos culturas, dos formas diferentes de percibir y de organizar el conocimiento especializado”.

Palacios (2014) en un artículo “Sobre los cambios lingüísticos en situación de contacto”, publicado en México, nos señala: las situaciones de contacto lingüístico son complejas, diversas mecanismos y resultados lingüísticos de contacto; restricciones, tendencias universales y escalas de jerarquías lingüísticas ámbitos de uso de las lenguas en contacto, desplazamiento, sustitución o mantenimiento de las lenguas etc. y desgraciadamente no siempre

bien conocidas sólo en las áreas de contacto histórico intenso, donde la convivencia del español con otras lenguas se ha prolongado en el tiempo, tiene lugar la influencia de estas en la fonética, la morfosintaxis, la semántica o la pragmática de las variedades locales del español como ocurre Paraguay español / guaraní, en español andino, en español de Yucatán, Vasco”.

Zimmermann (2009: 157) en su artículo “Migración, contactos, nuevas variedades lingüísticas: Reflexiones teóricas, ejemplos de casos de América Latina” publicado en el libro titulado “Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas” manifiesta que “La emergencia de nuevas variedades no es la consecuencia única ni la más probable de la migración. Es una posibilidad nada más. Si ocurre esta emergencia la estabilización ya no es factor de la migración sino producto de las construcciones sociales del concepto de la lengua, de la identidad y del control político y económico” Así en otras partes distingue contactología en dos formas” a) incorporación de elementos de L1 en L2, eso es interferencia y b) incorporación de elementos o estructuras de L2 en L1 como es los préstamos, calcos en la transferencia. La mezcla de lenguas o lenguas híbridas es sin base estable” (p.144).

Asimismo, Zimmermann (2009), quien trata de las migraciones, contactos y nuevas variedades lingüísticas, y analiza ejemplos de caso de contacto de lenguas; también tenemos Tricás (2010), quien

ve la comparación de dos lenguas y presenta al *tertium comparationis* con problemas de interferencia.

Boynton (1975) presentó para optar el grado de Magister la tesis “*Análisis contrastivo de la fonología castellana y del aimara*” en la Universidad de Florida. La autora plantea que hay una variedad del castellano diferente de la estándar, con 19 consonantes, que es el “dialecto andino del español”, que evidencia procesos de “aimarización” como indicio de “cambio lingüístico”. En una situación de contacto de lenguas el análisis contrastivo debe abordar los patrones de transferencia y de adaptación, los diptongos, secuencias vocálicas, grupos de consonantes, consonantes oclusivas sonoras, consonantes fricativas labiodentales; el acento, el grupo silábico y los alófonos en la lengua castellana; los casos de hipodiferenciación, hiperdiferenciación, la proximidad fonética, transferencias positivas y negativas, dificultades de pronunciación. También se ocupó, aunque en forma breve, de la enseñanza mostrando las formas más sencillas o iguales, después de indicar los aspectos más diferentes.

## 2.2. BASES TEÓRICAS

### 2.2.1 Contactología

Fries (1945) comienza con el trabajo sobre el *análisis contrastivo* en EE. UU. en el Instituto del Idioma Inglés en la Universidad de Michigan. Más tarde, Lado (1957) continua con el trabajo y publica el libro titulado *Linguistics Across Cultures*.

Por otro lado, Santos (1993) publica en Madrid su obra “Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística Contrastiva”. En esta obra podemos notar que la lingüística se divide en tres partes: *la primera*, la Lingüística Comparada, que es diacrónica, para reconstruir las lenguas en su evolución histórica; *la segunda*, la Lingüística Descriptiva, de carácter sincrónico, que analiza y describe las estructuras de los niveles del lenguaje; y *la tercera*, la Lingüística Aplicada que comprende la lingüística contrastiva, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. El análisis contrastivo data de 1945 y sostiene que una comparación sistemática de dos lenguas, la lengua nativa (L<sub>1</sub>) y la lengua meta (L<sub>2</sub>) en todos los niveles de sus estructuras, generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de dicha lengua meta, y que de los resultados se podría extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. El análisis de errores surge a finales de la década de 1960 en el marco de la teoría de la enseñanza de una segunda lengua, como puente entre



el Análisis Contrastivo y los estudios de interlengua. Se inspira en la sintaxis generativa de Chomsky; el concepto de "Interlengua es propuesto por Selinker (1972) para describir el proceso que el estudiante aprende, con la afirmación de que este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante; esto se activa cuando se aprende una L<sub>2</sub>. La investigación de la interlengua supone analizar y describir la lengua del estudiante en su totalidad". Por otro lado, tenemos la teoría del sustrato, aplicada mejor a las lenguas extinguidas como el latíno el puquina y el culle en el Perú. Antes de 1950 esta teoría se aplicó en general en sociolingüística al estudio de la relación entre lengua dominante y lengua dominada. Así, se habla de sustrato cuando una lengua dominante ingresa al espacio de la lengua dominada, y como resultado aparece la lengua dominante con interferencia de la lengua dominada (aimarización en nuestro caso). Se habla de superestrato cuando una lengua dominante ingresa al espacio de la lengua dominada, que presenta interferencias de la lengua dominante, en un proceso de castellanización, en el caso de la relación aimara-castellano. Tal como advertimos, esta teoría no se puede aplicar en general con el aimara y quechua, porque estas lenguas aún existen, no son extintas. Esta teoría quedó de lado con el advenimiento de la teoría indigenista.

En Weinreich (1953), en su obra *Languages in Contact*, publicada en La Haya, observó cinco aspectos: el primero es contacto e interferencia; el segundo, causas estructurales de la interferencia; el tercero, lo bilingüe; el cuarto, el ambiente sociocultural de los contactos de lenguas; y el quinto, métodos y oportunidades de investigación sobre los contactos lingüísticos. Por primera vez presenta en conjunto el problema de lenguas en contacto o contacto de lenguas, que se puede tratar en diferentes niveles como interferencias en los sonidos, gramática y vocabulario; y según los antropólogos como aculturación (Weinreich 1974: 25).

La teoría indigenista surge a raíz del registro de las variedades del castellano en América. Había trabajos regionales como el de Lenz (1892), en el que el autor sostuvo que el castellano de Chile tenía influencia del araucano.

Posteriormente, Cuervo (1901) realizó estudios sobre el castellano americano, cuyo trabajo sería revivido por Alonso (1956) en la que afirma que la impronta de las lenguas nativas se da en los campos de la fonética, morfología, sintaxis y léxico.

Para Rosenblat (1962), las diferencias son superficiales, pues hay unidad entre los dos mundos, mientras Alonso había culpado a la conquista por la “corrupción” del castellano.

También los representantes del indigenismo desde 1920 a la fecha han dejado testimonio de sus puntos de vista. Ellos, dentro del vanguardismo, plantearon una literatura que refleje la real y verdadera versión de la región o país de origen de los

protagonistas. Así, Arguedas [19a?] se pronuncia: "Cuando terminé la obra, la llevé a Lima, mostré a mis amigos literatos, ellos me aplaudieron; pero eso no era. En realidad, así no piensan en el campo; por fin opté por hacer la obra de acuerdo a la realidad y no fantástica" (Rovira 2001:47-48). Como vemos, el indigenismo aporta valiosos testimonios del castellano andino, cuyo análisis revela una riqueza, pues se encuentran cambios lingüísticos interesantes; por eso la teoría del indigenismo nuevamente recupera su presencia. Después de varios años, nuevamente están retomando la teoría de Weinrich (1954) sobre las lenguas en contacto.

En este escenario, Thomason (2001) publica en EE. UU. *Language Contact*, obra en la que hay reflexiones sobre el bilingüismo, tipos, individual versus social y lenguas en contacto, pidgin y lenguas criollas en diferentes países donde conviven dos o más lenguas. Por otro, Siguán (2001) publica "Bilingüismo y Lenguas en Contacto", donde se ocupa del bilingüismo, adquisición de lenguas, enseñanza, interferencias, lenguas en contacto, políticas lingüísticas y el futuro de sociedades pluriculturales y plurilingües.

A propósito, Lipski (1996) describe el español de varios países, presentando una perspectiva histórica, influencias extrahispánicas, fonética, fonología, caracteres morfológicos, sintácticos y léxicos.

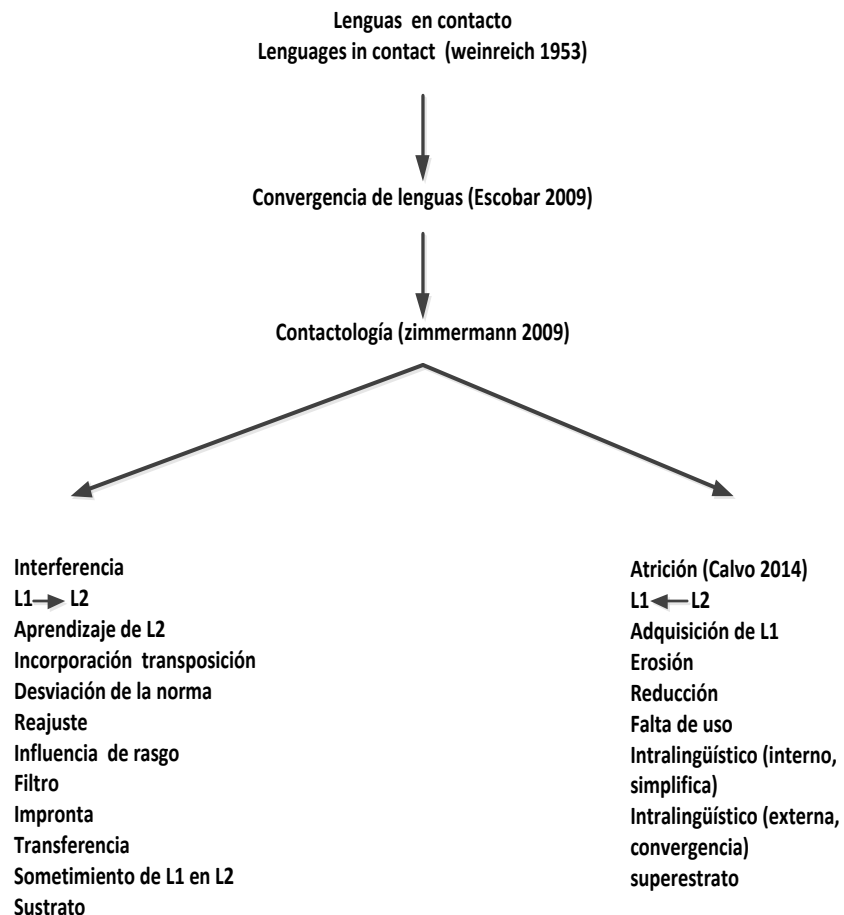
Zimmermann (1995, en España, publica *Lenguas en Contacto en Hispanoamérica*, en la que trata sobre los bilingües y planificaciones de la teoría de contacto.

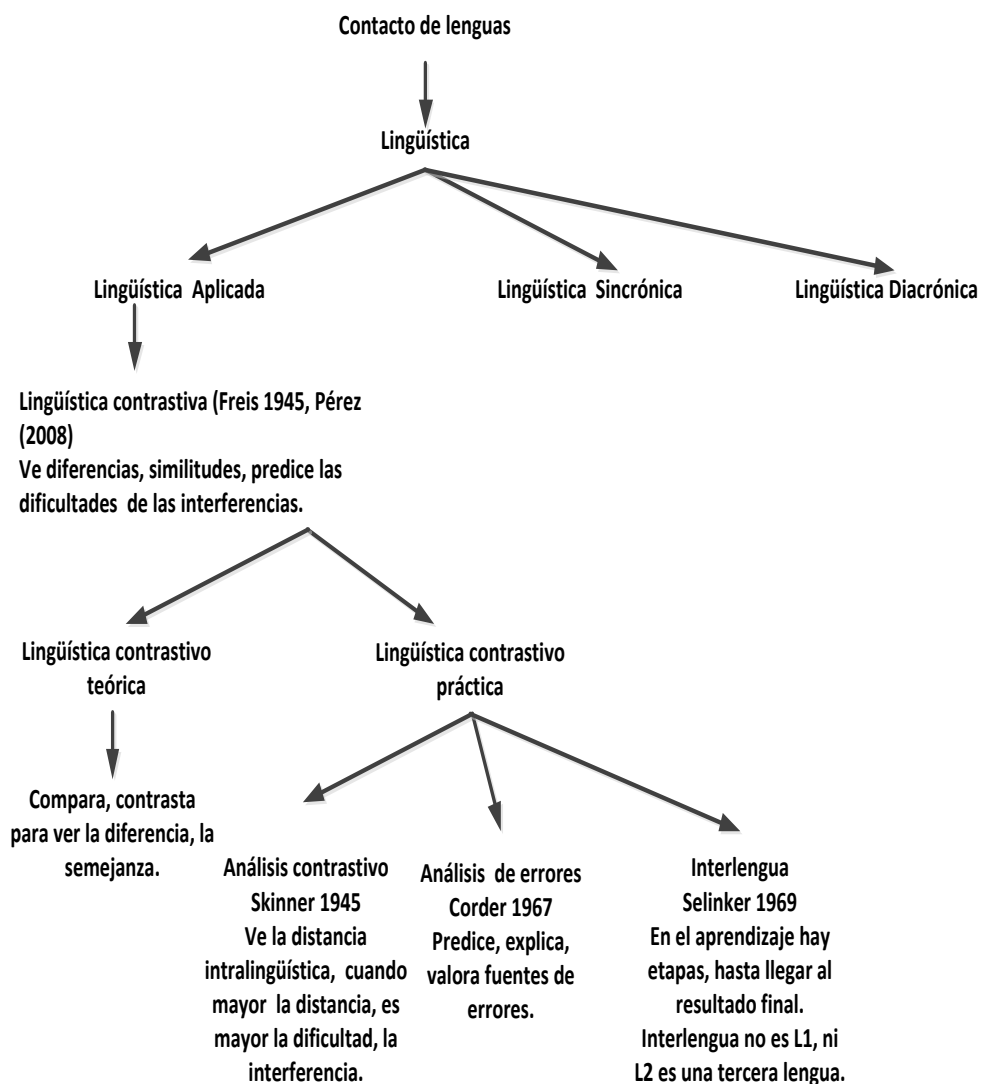
También, es necesario señalar los estudios de Sala (1988), cuyo trabajo está enfocada en la lengua quechua. Entre otros autores tenemos a Domínguez (1990), quien presenta la tesis *Problemas de Interferencia Quechua-Español*, en la que el autor estudia la interferencia a nivel fonético, morfológico y sintáctico. También tenemos a De Granda (1994) presenta en Madrid un trabajo sobre español de América, español de África y hablas criollas hispánicas, cambios, contactos y contextos; y desde 1993 publica en diferentes revistas una decena de artículos, referentes al contacto de quechua-español. También consideramos a Calvo (2001) por sus estudios sobre relación quechua-castellano, y a Palacios (1995) que investigó la relación guaraní-español, y quechua-español.

A propósito, en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Complutense donde estudiamos lenguas en contacto, se han presentado nuevos estudios muy valiosos sobre lenguas en contacto, en los que se observa el interés por conocer las lenguas indígenas y sus características y se trata de explicar las causas de las transferencias y las interferencias en los lugares donde hay convivencia o convergencia entre el castellano y lenguas indígenas.

Así mismo, se ha prestado atención al bilingüismo histórico y al bilingüismo individual y societal.

El contacto de lenguas es estudiado desde diversos puntos de vista, “entre estas la teoría de sustrato (Pokorny, Hirt) (sustrato, superestrato y adstrato) que señalamos en las definiciones; pero esta es más apropiada con las lenguas extintas, como el latín” (Tabouret-Keller 2008).





### 2.2.2 Modelo de Análisis Contrastivo.

Pérez, Ivan y Palma (2008) nos habla de contrastes en las vocales, como el mal llamado (según él) motoseo. Por su parte, Santos (1993) señala que desde los años de 1940 se sostiene que una comparación sistemática de dos lenguas L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub> generaría predicciones sobre las áreas de dificultad en el aprendizaje de la lengua meta L<sub>2</sub>, y que de los

resultados se podrían extraer consecuencias metodológicas dirigidas a facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno.

Como también señalamos en antecedentes mediatos, el análisis contrastivo comenzó con Freis en 1945 en el Instituto Idioma Inglés en la Universidad de Michigan.

### **2.2.3 Modelo de Análisis de Errores**

Escobar y Wolck (2009) tratan de la emergencia de variantes y variedades. El modelo también fue planteado por Santos (1993), y surge en la década de 1960 con Corder (1967), en el marco de la enseñanza de una segunda lengua como puente entre el análisis contrastivo y la interlengua.

### **2.2.4 Modelo de Interlengua.**

Propuesto por Selinker (1969), que es la lengua del que aprende una segunda lengua y caracteriza el sistema lingüístico que emplea, este proceso está constituido por un conjunto de estructuras psicológicas latentes en la mente del estudiante; se activa cuando se aprende una L<sub>2</sub> (Santos, 1993).

Por otra parte, ya Weinreich (1953) sentó las bases de los modernos estudios sobre bilingüismo individual, contacto de lenguas, interferencia, interacción y calco, entre otros. Suministra datos muy concretos basados en contacto del inglés, italiano y yiddisch. Son muchos los condicionantes de amplias comunidades lingüísticas que entran en contacto, como expediciones marítimas con fines coloniales

o comerciales, convivencia de lenguas en un territorio por viajes, guerras, migraciones, catástrofes naturales. Estos fenómenos llevan a problemas relacionados en bilingües, pidgin, lengua criolla, diglosia, plurilingüismo, muerte de lenguas, creación de nuevas modalidades. Señala que cuando dos o más lenguas son usadas alternativamente por las mismas personas se dice que están en contacto. (Weinreich, 1968, p.1)

#### **2.2.5 Lengua aimara y su alfabeto.**

Es una lengua internacional que se usa en Perú, Bolivia, Chile, y Argentina, reconocido oficialmente en 1575 durante el virreinato de Francisco Toledo como “Lengua General de los Indios”, en esta lengua cuya enseñanza se constituyó como Cátedra en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1578, cuyas primeras grafizaciones comienzan desde 1583, con un pequeño vocabulario y gramática, de esa fecha hasta 2013 se han publicado cerca de 90 diccionarios y 85 gramáticas ya sea en Perú, Bolivia, Chile, estados Unidos, Francia, Italia, España, ya hay una tradición escrita, como consecuencia de la codificación escrita, las formas orales han pasado a un segundo plano. Ahora esta lengua ha adoptado el predominante alfabeto latino para elaborar textos bilingües, la Doctrina Cristiana y en la alfabetización. En el plano escrito todo se norma, todo se rige por reglas, que ilustra explícitamente el funcionamiento de esta lengua, para evitar incurrir en errores al hablar o al escribir, partiendo de la tipología fonológica,



morfosintáctica y semántica propia de esta lengua hay las reglas del uso del grafema, así como las normas gramaticales.

De acuerdo a la lingüística se presenta tres tipos de escritura: la escritura fonética, tal como se habla, es oral. La escritura fonológica, abstracción de los sonidos en base al par mínimo donde el fonema como “mínima unidad que diferencia significado”. La escritura grafémica es la escritura básica que es producto de la norma, aceptación de la sociedad, será usado en la escritura de los textos.

El alfabeto aimara actual, como mencionamos data de 1583 que se hizo el primer intento de grafemizar en lengua aimara, después han pasado 400 con muchos intentos de dar el alfabeto, algunos sin acierto sistemático otros ya bien elaborados hasta que en 1983, 8-12 de agosto en Cochabamba – Bolivia contemplan el nuevo alfabeto, luego en el Perú, después en La Paz- Bolivia, hasta que es oficializado en 1985 en Perú con R.M.N° 12-18-85-E.P, contiene cuatro reglas ortográficas, puntuación, y el tratamiento de los préstamos. El cuadro de consonantes y vocales presentamos en el capítulo III, notamos 8 ausencias, 8 presencias de rasgos al comparar con el cuadro de consonantes y vocales del castellano, las ausencias repercuten en el aprendizaje aimara, y las presencias influyen en el castellano.

La lengua aimara ahora presenta un alfabeto más fonológico que fonético en la escritura grafémica, las variaciones condicionadas, asimiladas, predecibles son sólo alófonos, y no está en la escritura grafémica así la imagen del diosacillo pronuncian [ e q É q ɔ ] la forma fonológica que es desechando las asimilaciones resulta /iqiqu / esta

forma de escritura finalmente predomina en la escritura grafémica <i q i q u> (Huayhua 2016, 2014, 2012, 2001).

### 2.2.6 Características fonológicas

- Mayor porcentaje de consonantismo (26 consonantes), si comparamos con el quechua, que solo posee 16 consonantes, o el castellano con 17 consonantes (sin embargo, debemos señalar que la lengua hermana, el jacaru cuenta con 36 consonantes).
- Ausencia de oclusivas sonoras (/b/, /d/, /g/).
- Ausencia de consonante en final de lexemas (--#).
- Los grupos consonánticos no se dan en inicio de raíz (#CC---) ni se presentan grupos hornorgánicos (C C —), ni laringalizadas antes de un consonante (/p/, /h/, /t/).
- Las consonantes laringalizadas y las nasales no forman grupos consonánticos
- Un lexema puede tener más de una laringalizada.
- Las vocales largas son un desarrollo por procesos morfofonológicos de elisión, reducción o contracción que ocurren en las formas transléxicas, no en las formas intramorfémicas (*masuuru*, de *masa* y *uru* (elisión); *irpi*, de *irpa-i* (reducción)).
- En el interior de la raíz pueden presentarse 3 consonantes (VCC.CV *amsta*).
- El acento es fonético, solo se da en paroxítonas o graves o llanas o en la penúltima sílaba, aunque en jacaru tenemos sólo en la

primera sílaba (*ampara*) como se dio en 1583.

- En contacto con el quechua las palabras se dan en inicial con /l/ (lambdaísmo) *rura*-> *lura*-. Como una cronología relativa podemos sospechar que las vocales juegan un papel en la nivelación de la palabra aimara; así la vocal /u/ posiblemente en una lengua ancestral uru, choquela o puquina; la vocal /i/ en contacto con el quechua, como *qunqur*, que dio *qunquri*, *kuntur*, que dio *kunturi*, y la vocal /a/ en contacto con el castellano 'lápiz' produjo *lapisa*, 'mármol' dio *marmula*.

### 2.2.7 Características morfológicas

- Es una lengua aglutinante, sufijante (posposicional).
- Cuantitativamente cuenta con 135 a 140 sufijos clasificados en derivaciones, flexivos, independientes y fosilizados.

D. V. = 40

F. V. = 41

D. N. = 15

F. N. = 25

Ind. = 17

Fosiliz. = 12

**TOTAL** = 150

Donde tenemos 51% verbales, 28% nominales, 11% independientes y 9% fosilizados.

- El orden de los sufijos es como sigue:

R.V.+S.D.+N+M+T+P+S+Ind.

R. N. 4- S. D. + N + P + C + Ind.

- Los consonantes laringalizadas pueden estar en los sufijos [-t<sup>h</sup>a, -p<sup>l</sup>a]
- Uso de recursos morfológicos en modo, tiempo, deíxis, donde el tiempo es cíclico, constante, duradero.
- Los sufijos independientes pueden ser finales y no finales.
- No hay consonante final en los sufijos, solo la vocal i se presenta al inicio de los sufijos.

(-i, -ipana, -itu, -n)

- La estructura silábica del sufijo es (C)v(v)c(C)v
- La vocal larga en los sufijos es producto del desarrollo y mecanismos de compensación.
- Hay recurrencia a los procesos de derivación N>V>N>V>N>V

### 2.2.8 Características sintácticas

- Es una lengua de orden SOV, sujeto, objeto y verbo  
Nayaxa utana lurtha, yo trabajo en la casa
- Post posicional a nivel morfológico, por este hecho no hay preposiciones ni prefijos, si no frases pos posicionales como:  
De la casa de Pedro, 'Pedrona utaphata'  
En la casa del padre de Pedro, 'Pedrona awkipana utapa'
- El adjetivo o modificador precede al núcleo, rector y no, posterior o propuesto.

wila wiphala ‘bandera roja’

Puno juanuna awkipa ‘El padre de Juan de Puno

Modificador rector R. M.

- El posesor precede al poseído  
awkina utapa ‘La casa del padre’
- El sujeto, objeto u objetos preceden al verbo principal, en oraciones simples y subordinados complejos.  
Nayaxa uta luras jurasa juparu uñjtha  
‘yo haciendo la casa veo a él’
- La oración subordinada precede a la oración principal  
Nayaxa luraña muntha  
‘yo quiero trabajar’
- El verbo ser y estar es morfológico y no léxico como en quechua  
Aimara Nayaxa chachäta ‘yo soy hombre’  
Quechua Nuqaqa runa kani ‘yo soy gente’
- La negación está marcada morfológicamente por un sufijo – ti  
Janiwa jupaxa sarkiti ‘Él no va’

### **2.2.9 Características semánticas**

- Formas complementarias entre animado y no animado

- Formas complementarias experimentado y no experimentado
- Formas complementarias entre futuro y no futuro
- Organización dual en gramática pensamiento, espacio, autoridad contable, tiempo en danzas, en ceremonia, en la agricultura
- Presencia de género cultural aparte de género sintáctico léxico
- La racionalidad, solidaridad, reciprocidad, complementariedad en cosmovisión aimara
- El sincretismo cultural esencia de la vitalidad
- Cambios semánticos como asimilación, asociación, reajuste y eufemismo.

#### **2.2.10 Incidencias lingüísticas, pedagógicas**

Al respecto Palacios (2014:8) afirma que: “Las situaciones de contacto lingüístico son complejas diversas, adquisiciones de la lengua en contextos bilingües; cambio linguistico y tipología de lenguas, procesos mecanismos y resultados linguisticos del contacto restricciones, tendencias universales y escalas de jerarquías linguisticas; ámbitos de uso de las lenguas en contacto; desplazamiento, sustitución o mantenimiento de las lenguas, etc. y desgraciadamente, no siempre bien conocidos. Solo en las áreas de contacto histórico intenso, donde la convivencia del español con otras lenguas se ha prolongado en el tiempo tiene lugar la influencia de estas en la fonética, la morfosintaxis, la semántica o la pragmática de las variedades locales del español”.

Al enunciar una palabra, frase u oración, podemos pronunciar los signos articulados en forma predecible, condicionado, esto transcribimos con el alfabeto fonético internacional, ese nivel en que producimos fonos es estudiado por la fonética articuladora, acústica, por tanto, esa transcripción no es gráfemica así:

[ hupáx e q E q t h á q E ] 'El busca al equeco'

Aquí hay elisión de vocales predecibles, abertura de la vocal ante consonantes postvelares como de rasgo bajo.

Esas formas representamos fonológicamente así:

/hupaxa iqiqa thaqa-i/

Donde completamos las vocales que cayeron, donde la abertura vocálica de i en e - E, U en U - o - o es predecible, se pronuncia ante consonante post velar / q / y en la escritura sólo registramos con vocal / i /. (Huayhua, 2014, 2001). Por otro lado, en octubre de 1983 la primera regla ortografía decía: "1. Al agregar sufijos de cualquier tipo a una raíz quechua o aimara, no deberá modificarse ni suprimirse ninguna grafía aún cuando haya asimilación fonética en el uso oral". Esta regla no debe ser general, porque en aimara los procesos fonéticos se presentan en juntura interna o sandhi interno y juntura externa o sandhi externo, en el primer caso presenta coalescencia que ciertos sufijos exigen elisión y es obligatoria esa diferencia del castellano como lengua diferente entre la forma y el significado; mientras en la juntura externa la elisión es opcional puede ser escrita como: hupax o hupaxa, así thaya o thä con alargamiento vocálico.

Finalmente, la escritura gráfemica queda así:

<jupaxa iququ thaqi>

En el alfabeto aimara hay vocal alargada que es producto de los siguientes procesos.

- Cuando una palabra tiene consonantes menos obstruyentes entre vocales iguales la consonante se evapora y deja vocal alargada es la llamada teoría de “alargamiento compensatorio”.

Ejemplos en aimara.

Chayaka > chäka

Maya > mä

Ch'iyi > ch'ï

Yuyula > jüla

Ñaña > ñä

Ajara > ära

Aquí es predecible el cambio por eso es mejor escribir como la primera forma.

- En una palabra, con grupo consonántico del castellano, la forma aimarizada es con alargamiento vocálico.

Compadre > kumpäri

Comadre > kumäri

Pedro > pïru

En este caso es necesario tomar en cuenta, si estamos escribiendo en castellano o, en aimara, pues la escritura tiene que ser de acuerdo al patrón fonológico de cada lengua.

- Cuando los sufijos como \_ya, \_wa, \_ma, \_na, \_ja se simplifican por la regla 1 puede presentar alargamiento vocálico, así:



Sara –ya –tha > sarätha            apaja > apä

Apamama > apäma

Apanta > apäta

En este caso es necesario tomar las dos posibilidades con alargamiento o sin alargamiento.

El acento en aimara no es fonema o no diferencia significado, es predecible que siempre está en la penúltima sílaba. Sin embargo, hay acentos prosódicos que se presentan en final de palabra cuando indica interrogación, admiración, estas formas según Sapir, son extralingüísticos, es pragmático (Sapir 1971: 12, 13)

Por el desconocimiento de estas reglas sandhi en la actualidad la escritura presenta ultracorrección, pues en vez de escribir con alargamiento escriben sin alargamiento y al revés así:

Dice:	Debe decir:
-------	-------------

Anatäwi	anatawi
---------	---------

Inaskiri	inaskiri
----------	----------

Inaskaña	inaskaña
----------	----------

Kimsiri	kimsiri
---------	---------

Paläsa	palasa
--------	--------

Asukära	asukara
---------	---------

K'umära	k'umara
---------	---------

Yunkäsa	yunkasa
---------	---------

Piräsa	pirasa
--------	--------

Nikhära	nikhara
---------	---------

Ti	tiyi
----	------

Inapĩ                      jinapi!

La escritura grafémica debe respetar la elisión vocálica solo a nivel de sandhi o juntura interna, porque “cambia el sentido”, mientras a nivel de sandhi o juntura externa es opcional por la ley de predecibilidad además “no afecta al sentido”

La evaporación o ensordecimiento vocálico llamado elisión en la frase nominal y verbal no debe suprimirse, porque son predecibles y “no afecta el sentido”

El alargamiento vocálico no es fonema y solo producto de procesos de juntura, simplificación, en la escritura su uso es opcional sin caer en la ultracorrección como están en los textos aimaras.

#### **2.2.11 La enseñanza del aimara**

La enseñanza del aimara tiene que tomar en cuenta las normas de escritura según la tipología de la lengua y como manifestamos en el capítulo IV, 4.4.1. en el aprendizaje del aimara, donde las 4 habilidades lingüísticas que se enseña siguen un orden, hacer escuchar, hablar, leer y escribir, así la producción oral y escrita como la comprensión oral, escrita estará bien orientado, enfatizar la parte oral o pronunciación tal como es en la lengua, hacer escuchar un texto varias veces en vez de una sola vez, guiarse en la estructura de la lengua. (Nida, 1963). Las formas extrañas, como son las ausencias en comparación con castellano deben ser tomadas en cuenta.

Con respecto al castellano manifestamos nuestros puntos de vista en este trabajo, en el capítulo IV, 4.4.2 en adelante los tipos de ejercicios,

tratamientos de consonantes, vocales, tanto secuencia de vocales, secuencia de consonantes, el acento por parte del maestro como por el alumno.

### 2.2.12 Interculturalidad

El futuro está enfrentando espontáneamente sin preparación, sin tomar en cuenta las experiencias anteriores, experiencias del pasado, los progresos, los descubrimientos.

La globalización trae desilusiones en la economía social. Como consecuencia, hay grandes problemas y riesgos de la modernidad como los temores, mayor población, migraciones, crisis moral, brechas, falta de trabajo, etc. **“El pasado es importante, el futuro sólo es proyección de ello”.**

El individualismo o el colectivismo forman dos grandes brechas ya que el “etnocentrismo” en sus formas de homogeneización, integración, aculturación y asimilación crea gruesos sectores que administran la economía con explotación, subordinación, opresión. Si no cumplen sus expectativas desatan el genocidio, guerras, etnocidio, terrorismo, violencia social en todas sus formas. Un orden excluyente, por lo general, suele estar protegido por un gobierno dictatorial, opresor y aislante. Del otro lado, la diversidad con sus formas de multiculturalismo, multilingüismo, multiethnismo, multiecológico, trae desarrollo, progreso, alegría, es la expresión de la riqueza con alta posibilidad de trabajo donde el estado plural incluye rige bajo la

democracia, que la diversidad institucionalizada mantiene armoniosamente.

Los planificadores educativos se dieron cuenta de esta creciente y asfixiante situación. Es por esto que organismos internacionales como la UNESCO desde 1968 a 1972 plantean nuevos horizontes en la educación y enuncian la posibilidad de una **educación intercultural**. Más tarde, entre 1993 a 1996, se apostó por una educación para el siglo XXI, considerando que allí se encontraría el progreso, el bienestar, el desarrollo, la paz, la libertad y, pensando también que una política educativa adecuada puede hacer retroceder a la guerra, a la opresión, a la incompreensión y a la inhumanización.

Ciertamente, la interculturalidad es un desafío de la diversidad, para crear espacios en los que se practique la tolerancia, respeto, diálogo, y se haga posible el desarrollo. El continente americano es diverso, diferente, heterogéneo, áspero quizá; pero es al mismo tiempo colectivista, rico en recursos naturales y lenguas, se preocupa en cómo seguir existiendo ante los riesgos y las nuevas adversidades que nos empujan a desaparecer como criaturas diferenciadas. Mientras Europa es homogénea, llana, con su clásica belleza pero egocéntrica, pobre en recursos naturales, por lo que la interculturalidad europea responde al afán de enfrentar algunas grandes fuerzas que parecen caracterizar el escenario mundial: la reemergencia de la particularidad cultural y la étnica de un lado, los procesos migratorios que ha modificado los paisajes étnicos de todas las sociedades, la globalización y

universalización de las relaciones de la tendencia a la homogeneización de las sociedades y culturas.

Frente a eso las planificadores sociales, antropólogos y lingüistas plantean una educación intercultural bilingüe que es la defensa y fortaleza de la identidad, es la confianza porque su fortaleza abre una creatividad pedagógica, su desafío es no defraudar a los indígenas y su angustia es la falta de recursos humanos capacitados en conducir esa realidad – La EIB, cuyo eje es la educación pedagógica y cultural y comunicación bilingüe, es un nuevo enfoque como es la práctica de los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser).

Por tanto, la interculturalidad americana es convivencia fraternal entre culturas, una convivencia en paz y armonía, lo cual conlleva una cooperación mutua y respeto. Es real en la relación social de coincidencia y es una unidad en la diversidad. Los principios de esta interculturalidad son:

- No al etnocentrismo
- No a la exclusión, racismo y discriminación
- No al divisionismo
- No a la pugna
- Si a las relaciones humanas, al dialogo y conocimiento.

Porque interculturalidad es:

- Desarrollo y producción en equipo
- Dinamismo y producción en equipo

- Dinamismo y democracia
- Justicia social y apego a los derechos humanos
- Respeto y colaboración mutua
- Valoración con justicia y equidad
- Igualdad de derechos

(Huayhua 2009:14)

### 2.3 GLOSARIO DE TÉRMINOS

- **Análisis contrastivo.** Es la contrastación lingüística que lleva a la determinación de las diferencias y similitudes entre dos lenguas y que sirve para señalar las áreas de dificultad y predecir los problemas.
- **Análisis de errores.** Estudio empírico y sistemático de los errores producidos por estudiantes de una L<sub>2</sub>, que lleva a un replanteamiento tanto de la teoría del aprendizaje como del tratamiento de los errores, desde una perspectiva más tolerante.
- **Atrición:** Erosión lingüística que se produce en la L<sub>1</sub> cuando la lengua nativa se expone a un contacto prolongado con la L<sub>2</sub> (Calvo 2014:1)
- **Bilingüismo.** Uso de dos lenguas por parte de un hablante o comunidad.
- **Diglosia.** Es una situación sociolingüística en la cual se da un uso discriminado de dos lenguas. Una funciona como lengua formal o

estándar; y la otra se convierte en la lengua familiar o coloquial, empleada para registros informales.

- **Hipercorrección:** Como sinónimo de hipernormalización o ultracorrección. Forma incorrecta surgida por un afán exagerado de corrección en un dialecto, sociolecto, en un lenguaje técnico desconocido, las faltas son registradas al hablar o escribir.
- **Interlengua.** Sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L<sub>2</sub>, que media entre el sistema de la lengua nativa L<sub>1</sub> y el sistema de la lengua meta L<sub>2</sub>, cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas.
- **Interferencia.** Incorpora elementos de L<sub>1</sub> en L<sub>2</sub> (Zimmermann 2009:144). Es la transposición de un rasgo fonético, fonológico, morfológico, sintáctico o léxico de una lengua en estado de latencia a otra en la que se realiza un enunciado. De ordinario se distingue del préstamo en que este es un fenómeno social y la interferencia sólo individual o esporádica; por ejemplo, un francés puede pedir en un restaurante “el cuento” en lugar de “la cuenta” por interferencia del género entre su lengua y el español. (Cerde, 1986: 158).
- Hay cuatro tipos de interferencia, según Weinreich (1968: 50-51): fonológica, morfológica, sintáctica y de vocabulario
- **Lenguas en contacto o contacto de lenguas.** Es cuando dos lenguas comparten, por determinadas circunstancias, un mismo territorio durante un periodo en que interfieren mutuamente en las estructuras de una y otra. (Medina 1997: 65) (Zimmermann 2009:141, 142, 129)

Dos o más lenguas están en contacto si son usados alternativamente por la misma persona... como el bilingüismo, cuando más diferencia más patrones excluyentes, hay más problemas de aprendizaje.” Hay 4 tipos básicos:

- Subdiferenciación de fonemas = desfonologización. Según Jacobson confunden dos sonidos del sistema secundario /t/ y /d/ /p/, /b/, /k/, /g/, /e/, /i/, /o/ y /u/.
- Superdiferenciación de fonemas = fonologización: Aquí se impone la distinción fonológica del sistema primario sobre el secundario.
- Reinterpretación = transfonologización.
- Sustitución de sonidos.
- **Lengua nativa o materna.** Dícese de la lengua que un hablante adquiere en su primera infancia aun cuando no sea la de su madre, ni sea en su madurez la que más use.
- **Lengua meta:** Es la lengua aprendida, lengua extranjera conocida como sistema secundario o L<sub>2</sub>.
- **Multilingüismo.** Uso de tres o más lenguas por parte de un hablante o comunidad de hablantes; supone otra manifestación de las lenguas en contacto.
- **Reinterpretación:** Ocurre cuando el bilingüe distingue fonemas del sistema secundario por medio de rasgos y en esos sistemas son redundantes pero relevantes en sistema primario.
- **Sobre diferenciación:** sinónimo de superdiferenciación



- **Sub diferenciación:** o desfonologización, es confusión de dos sonidos del sistema secundario en el sistema primario, no hay diferencia.
- **Super diferenciación:** Imposición de distinciones fonológicas del sistema primario sobre los sonidos de los sistemas secundario donde no son necesarios. (Weinreich 1953:50).
- **Sustitución:** Se les aplica a los fonemas que son definidos idénticamente, pero cuya pronunciación es diferente.
- **Sustrato.** Se da cuando una población radicada en un territorio que es dominado por invasores con una lengua distinta adopta la lengua de estos; sin embargo, en este proceso la lengua de los vencidos influencia en cierto modo a la lengua de los vencedores. Es decir, es la presencia del léxico castellano en aimara con filtro de esta, lo que se denomina “aimarización”.

C    →    A    →    C<sub>A</sub>  
 Dios    →    A    →    yusa

- **Superestrato.** Situación en que los dominadores adoptan la lengua de los vencidos, y la influencia se da por la firmeza y lealtad de los hablantes. En nuestro caso, es la presencia del aimara en el castellano con filtro de esta lengua, lo que constituye la “castellanización”.

C    →    A    →    A<sub>C</sub>  
 Gorro    →    ch'ullu    →    chullo

- **Transferencia**, Incorporación de elementos o estructura de L<sub>2</sub> en L<sub>1</sub>, como los prestamos neologismos (Zimmermann 2009:144) Proceso que sufre un elemento léxico al adquirir un significado por el uso metafórico, hiperbólico, etc., que frecuentemente se hace de él; por ejemplo, el lat. *exitus* significaba ‘salida’, ‘desenlace’, que en español adquirió el significado de ‘desenlace feliz’.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Para ver las categorías como son vocales, consonantes, sílaba y acento y las interferencias lingüísticas en la pronunciación en castellano primero las presentaremos cuadros del castellano y del aimara. A partir de eso, explicaremos como características identificatorias las diferencias que se resumen en “presencia” y “ausencia” de esos elementos en ambas lenguas, pues las interferencias se deben a la ausencia del rasgo, “vacíos en el patrón o casillas vacías” (Martinet 1953: 19,35) y finalmente los rasgos comunes en ambas lenguas.

#### Cuadro consonántico y vocálico del castellano

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveo- palatal	Velar
Oclusivas sorda	p		t	ch	k
sonora	b		d		g
Fricativas		f	s		j
Nasales	m		n	ñ	
Laterales			l	ll	
Vibrante laxa			r		
Vibrante tensa			rr		

Semiconsonantes

y w

### Vocales

	Anterior	central	posterior
Alta cerrada	i		u
Media cerrada	e		o
Baja abierta		a	

☐ Grupo consonántico inicial tautosilábico

pr tr kr fr pl tl kl fl

br dr gr bl (dl) gl

☐ Secuencia vocálica o poliptongo:

V<sub>1</sub> V<sub>2</sub> V<sub>3</sub>, V<sub>1</sub> V<sub>2</sub>

☐ Acento ortográfico (') como fonema

☐ Consonante final.

### **Cuadro consonántico y vocálico del aimara**

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Postvelar
Oclusivas simples	p	t	ch	k	q
aspiradas	ph	th	chh	kh	qh
glotalizadas	p'	t'	ch'	k'	q'
Fricativas		s		J	x
Nasales	m	n	ñ		
Laterales		l	ll		
Vibrante		r			
Semiconsonante	w		y		

## Vocales

	Anterior	Central	Posterior
Alta cerrada	i <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ĩ</span>		u <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ũ</span>
Baja abierta		a <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ã</span>	

- ☐ Vocal alargada: (v̄) ĩ, ũ, ã
- ☐ Secuencia vocálica geminada:
- ☐ Vocal final, todas terminan en vocal
- ☐ r inicial rehilante

Estos dos cuadros representan consonantes y vocales en castellano y aimara, y también otros aspectos como secuencia de consonantes, vocales y el acento, presente en castellano. A partir de este cuadro podemos describir las diferencias en ambas lenguas, según el modelo de análisis contrastivo.

- 1) El cuadro en castellano presenta 18 fonemas consonánticos y 5 vocales, en total 23 fonemas, aunque la consonante /w/ es considerada extraña a su sistema.

Por razones etimológicas e históricas, a nivel grafémico, el español posee 24 consonantes y 5 vocales, en total 29 grafías, como se ve en el diccionario de la Academia de la Lengua.

En la escritura hay poligrafías. Así, el fonema /k/ representa a las letras c(a,o,u), qu(e,i) y x(cs,j). El fonema /s/ se representa con las letras c(i,e), z – s. El fonema /b/ se representa con las letras w, v, b. El fonema /g/ es representado por la letra g, gu (i,e). El fonema /x/ se representa con las letras j, g(e,i); y la letra h no representa sonido alguno (es muda).

A nivel fonético hay cerca de 45 fonos (35 consonantes y 10 vocales) y comprende lo que a nivel oral pronunciamos con todos los condicionantes, asimilaciones, coarticulaciones, alófonos. Así, el fonema /n/ tiene las variantes m, ɱ, ñ, n, ŋ ante sonidos bilabiales, labiodentales, palatales, dentales y velares, respectivamente.

A continuación, presentamos el alfabeto español tal como lo presenta el DRAE (pág. 133).

A	B	C	Ch	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	
a	b	c	ch	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ll	
a	b	ce	che	de	e	efe	ge	hache	i	jota	ka	ele	elle	
M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
eme	ene	eñe	o	pe	cu	ere	ese	te	u	uve	uve doble	equis	y	zeta

Debajo, en el cuadro correspondiente al aimara observamos 26 consonantes, tres vocales breves y tres vocales alargadas, en total 32 grafemas. Todas estas grafías pueden ser letra inicial del lema de una entrada léxica —excepto las consonantes r, x que tienen pocas representantes— y las vocales alargadas que sólo se dan en el interior de palabra (no al comienzo ni al final). No presenta poligrafías. En el alfabeto las 32 grafías están ordenadas en esta forma:

A	Ä	Ch	Chh	Ch'	Iï J	K	Kh	K'	L	LL	M	N	Ñ	P	Ph	P'	Q	Qh	Q'
a	ä	Ch	Chh	Ch'	iï j	k	kh	K'	l	ll	m	n	ñ	p	ph	p'	q	qh	q'
a	aa	cha	chha	ch'a	ii ja	ka	kha	K'a	la	lla	ma	na	ña	pa	pha	p'a	qa	qha	q'a

R	S	T	Th	T'	U	Ü	W	X	Y
r	s	t	th	t'	U	ü	w	x	y
ra	sa	ta	tha	t'a	U	uu	wa	xa	Ya

Al comparar con el castellano, podemos ver en aimara la presencia y ausencia de segmentos.

## **Características consonánticas y vocálicas en aimara**

### **Presencia de rasgos en la lengua aimara**

1. Sólo tres vocales simples i, u, a.
2. Vocales largas iï, ü, ä, o secuencia de vocales iguales
3. La semiconsonante w como bilabial y no velar.
4. Las consonantes oclusivas sordas aspiradas y glotalizadas aparte de las simples (p, ph, p'...) en raíces y sufijos.
5. La consonante postvelar oclusiva y fricativa (q, qh, q', x).
6. Toda palabra, ya sea verbo o nombre, termina en vocal.
7. Las consonantes r, x en posición intermedia y muy poco en inicial.
8. Acento prosódico o fonético fijo, las palabras son paroxítonas (graves o llanas).

### **Ausencia de rasgos en la lengua aimara**

1. Vocales medias (e, o).
2. Diptongos, poliptongos.
3. Consonante final en raíces y morfemas.
4. Consonante oclusiva sonora (b, d, g).
5. Consonante fricativa labiodental f y la z.
6. Consonante r inicial.
7. Grupos consonánticos prelíquidos tautosilábicos en posición inicial de raíz y morfemas.
8. Acento ortográfico o fonológico.
9. Poligrafías (la escritura es fonológica).

De igual forma, al comparar con la lengua aimara podemos ver en castellano la presencia y ausencia de segmentos.

### **Características consonánticas y vocálicas en castellano**

#### **Presencia de rasgos en castellano.**

1. Cinco vocales (*i, e, u, o, o*) (mayor proporción vocálica).
2. Diptongos o poliptongos (*ae, ai, ao, au*, etc.).
3. Consonante final.
4. Consonantes oclusivas sordas y sonoras (*p/b, t/d, k/g*).
5. Consonante fricativa *f, z*.
6. Consonante /r/ múltiple.
7. Grupos consonánticos en posición inicial de palabra, tautosilábicas oclusiva más líquidas (*pr, tr, kr, br, dr, gr, fr, pl, tl, kl, gl, fl*).
8. Acento fonológico o movable.



9. Poligrafías como /b/ que representa a *v, w, b*; /k/ representa a (*c, qu, x*), *s* representa a (*c, z, s*) /g/ a (*g, gu*) /x/ a (*j, g*) i a (*y, i*) la letra *h* muda, sin pronunciación.

### **Ausencia**

1. Vocales alargadas (*ii, uu, aa*) excepto (*aa, oo*) en la escritura.
2. Semiconsonante *w*.
3. Consonante postvelar (*q, qh, q', x*).
4. Consonantes laringalizadas (*ph, p', etc*).

### **Rasgos comunes en ambas lenguas**

1. Oclusivas sordas *p, t, ch, k*.
2. Fricativas *s, j*.
3. Nasales *m, n, ñ*.
4. Laterales *l, ll*; vibrante *r* excepto [*r̄*].
5. Semiconsonante (*w*); *y*
6. Vocales (*i, u, a*).

### **Contacto de lenguas**

Se habla de contacto de lenguas o lenguas en contacto, cuando dos lenguas que comparten (convergen o conviven) por determinada circunstancia un mismo territorio, durante un tiempo lo suficientemente prolongado desarrollan fenómenos lingüísticos que interfieran en las estructuras de las lenguas contactadas. Puede presentarse en forma de sustrato o (nuestro caso) aimarización, en forma de superestrato o

castellanización, adstrato si comparte rasgos comunes en el caso específico de contacto del castellano o aimara que se dio desde 1540 cuando los españoles ingresaron a territorio de la nación aimara.

Para una observación sistemática consideramos los siguientes niveles:

—En el nivel fonético, fonológico o pronunciación.

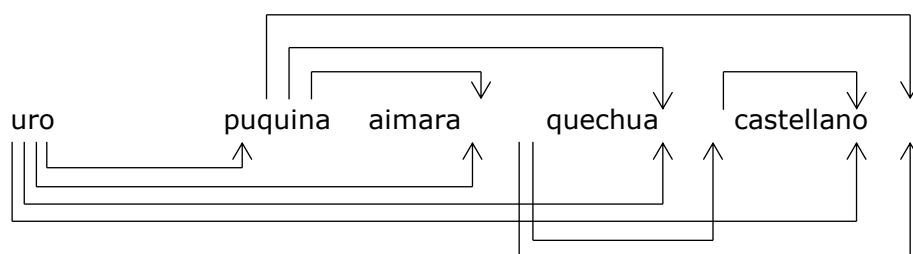
—En el nivel morfosintáctico.

—En el nivel sintáctico.

—En el nivel semántico o léxico.

En este trabajo nuestro interés es solo por la pronunciación, por lo cual estamos presentando las variables consonánticas, vocálicas y de acento en la transferencia por contacto.

A lo largo de la historia han desaparecido muchas lenguas en el altiplano del Perú, Bolivia y Chile; pero algunas están vigentes. En este gráfico presentamos las diez posibilidades de grupos de contacto.



uro + puquina

uro + aimara

uro + quechua

uro + castellano, etc.

Lo que se verá es el contacto, sus transferencias y filtros, antes llamados *interferencias*. En el contacto aimara + quechua tenemos sustratos o impronta aru, en lo siguiente: consonantes aspiradas, glotalizadas, la fricativización, y además aspectos gramaticales que la lengua aimara transfiere al quechua. Entre los rasgos transferidos del quechua al aimara tenemos las siguientes palabras:

<b>Quechua</b>	<b>Aimarización</b>
rimaq	lima o limaq
rura	lura
ranti	lanti
kuntur	kunturi
qunqur	qunquri
tanta	t'ant'a
puqtu	phuxtu
pachak	pataka
pukyu	phuju
pichqa	pichqa, phisqa
kiswar	kiswara

Donde podemos ver que el hablante pronuncia de acuerdo a su patrón fonológico, nivelando la palabra con vocal final (regla de vocal paragógica) porque en su lengua no hay consonante al final de palabra; toda /r/ inicial se convierte en /l/ aplicando la regla de lambdaísmo o lateralización; en final de sílaba las oclusivas se fricativizan aplicando la

regla de espirantización; en posición inicial puede haber aspiración (pukyu-phuju). Podemos ilustrar estas reglas así:

Cambios	Condicionante	Regla	Ejemplos
1.- 0 > V /	— ll	Vocal paragógica	kuntur > kunturi
2.- r > l /	## —	Lambdaísmo	ranti > lanti
3.- q, k > x, j /	— s	Espirantización	pukyu –phuju
4.- p > ph /	— cc —	Aspiración	pichqa > phisqa

### Contacto castellano-aimara

En registros escritos como diccionarios y en toponomias del aimara se ha observado estas 46 palabras castellanas en situación de sustrato o aimarización, porque el hablante aimara de acuerdo a su patrón fonológico pronuncia así:

Castellano	Aimarización
1. bandera	wantira
2. doctor	tuktura
3. borrador	wuratura
4. dedo	riru
5. fiesta	phista
6. Gutiérrez	Kutirisa
7. vaca	waka

8. tienda	tinta
9. sombrero	sumiru
10. pobre	pūri ~ puyri
11. clase	kalasi - lasi
12. grasa	rasa
13. plaza	palasa
14. pluma	puluma
15. tranca	taranka
16. alba	alwa
17. Dios te lo pague	yusulupay
18. azotar	asut'aña ~ asut'iña
19. copiar	kupiyaña
20. empeño	impiñu
21. coyunda	kuyunta
22. casar	kasaraña
23. falda	phalta
24. habas	jawasa
25. jarro	kharu
26. loco	luku
27. marimacho	marimachu
28. remendar	rimintaña
29. sarampión	sarampyuna
30. sarro	jaruchi
31. urdemales	urtimala
32. ventosidad	wintusira

33. prenda	pirinta
34. plátano	latanu
35. anafre	anajri
36. adobe	aruwi
37. arroz	arusa
38. fósforo	phusphuru
39. fábrica	phawrika
40. trabajo	rawaju, tawaju
41. días	tiyasa
42. miércoles	mirkulisa
43. bueno	winu
44. domingo	tuminku
45. Fuentes	Phuntisa
46. Dios	yusa

En la aimarización podemos registrar los siguientes cambios:

b > w / #	bueno > w i n u s
br > r, pir / # _	bronquio > r u n k y u
bl > l, wal / # _	blusa > w u l u s a
d > t / # _	danza > t a n s a
d > y / v _ v	días > t i y a s a
d > th / _ v	duro > t h u r u
d > r / # _	dormitorio > r u m i t o r i o
d > v: / _ ce	pero > p í r u
dr > t(u)r / # _	drenaje > t i r i n a j i

dr > r / v _ v	dragón > r a j u ñ a
g > k / # _	guía > k i y a
g > j / # _	gamonal > j a m o n a l a
g > y / # _	gastar > y a s t a ñ a
v _ v	pagar > p a y a ñ a
g > w / _ u	gorro > w u r u
f > ph / # _	fideos > p h i r í y u s a
fr > r / # _	frazada > r a s a r a
fr > phir / # _	freno > p h i r i n u
fl > phul / # _	flor > p h u l u r a
dr > :r /	padrino > p ä r i n u, p ä r i n o

Las variables intervinientes como la edad y nivel de instrucción pueden condicionar una mayor distancia del castellano y mayor interferencia, especialmente en niños de seis y siete años, de 1.º y 2.º grado de instrucción; y en niños de nueve y diez años una menor distancia del castellano y menor interferencia (por la edad y el nivel de instrucción).

### 3.2. TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de la investigación es cualitativa y el diseño es de estudio comparativo, con los métodos de observación y comparación, que se mencionan, para hacer la colecta de datos. Para tener el material de análisis optamos por preparar los ítems, los cuales se aplicaron en centros educativos de primaria en Tacna, Moquegua y Puno para realizar el trabajo de campo, que es la recolección de datos dentro del marco cultural que los genera, es decir, recolección de datos en el ámbito en que

funcionan, con el objeto de conocer la pronunciación de estas palabras y hacer un estudio contrastivo para señalar semejanzas y diferencias de rasgos entre diferentes grupos de elementos de ambas lenguas. El método de contacto, o método informante, es la observación de los datos obtenidos de manera directa a través de los usuarios de la lengua; y se empleó el método comparativo para el análisis que servirá para ver las diferencias de pronunciación. Obtenemos la muestra en niños bilingües castellano-aimara que viven en comunidades dispersas en áreas geográficas alejadas. De esta manera podemos ver a un bilingüe con poco contacto con el castellano, esto es, un bilingüe incipiente. El análisis es descriptivo y cualitativo.

Algunos elementos tomados en cuenta, según Eusebia Martin (1969):

- 1) **El investigador.** Es bilingüe aimara-castellano de la zona este del lago Titicaca, con mucho interés en la búsqueda de datos y en trabajar de forma flexible, es decir, tratar de adaptarse a las comunidades que visita y a la cultura que tiene el informante, para no ser considerado extraño y recibir confianza, hospitalidad, cooperación. En general hubo convivencia amistosa y se realizaron actividades del campo, mostrando materiales de enseñanza, entonando canciones, compartiendo con ellos en los diálogos y preguntas. El investigador además tiene conocimiento y práctica en la transcripción fonética de la producción oral. La entrevista a las niñas se hizo con el apoyo de alumnas que me acompañaron en el trabajo de campo.



- 2) **Informante.** Son bilingües aimara-castellano que viven en la zona aimara de Tacna, Moquegua y Puno, generalmente estudiantes de primaria. La selección de informantes hombres y mujeres se hizo en cada centro educativo evitando que sean los recomendados por autoridades o profesores de aula. Se tomó en cuenta el manejo de ambas lenguas y si hablaban fluidamente.
- 3) **Número de informantes.** En cada zona aplicada se tomó diez informantes como muestra representativa. A cada uno se identificó en el cuestionario sociolingüístico con nombre, lugar de nacimiento, idioma, año de estudios, actividad (un aspecto externo, si habla con facilidad). En total tuvimos 30 informantes.
- 4) **Entrevista.** Se tomó en cuenta el lugar y tiempo, a través de dibujos, fotos, conversación, y la entrevista en castellano y en aimara. A fin de que no se incomodasen por entrevistas prolongadas, en algunos momentos se hizo pausas o pasaron a hacer trabajos comunitarios. Tratamos de que el material no tuviese componentes innecesarios ni excesivos; solo se ha utilizado lo que permite un análisis sustancioso.
- 5) **Método empleado.** Se aplicó muestra de dibujos con escenas rurales, usos, labranza, pastoreo. Con los niños se optó por un método de conversación no dirigida, donde participan dos informantes con información espontánea (porque las niñas temen acercarse a un varón).

**Retribución.** Se visitó el centro escolar con regalos como cuadernos y lapiceros, en algunos casos con alimentos como pan, galletas y golosinas para que el diálogo fuese ameno y tuviesen confianza.

- 6) **El corpus lingüístico.** La totalidad del material recolectado (120 palabras) se ha analizado descriptivamente. Las palabras que presentan cambios o parecen formas aimarizadas donde están los sonidos relevantes —que abarca todos los elementos buscados como las reglas de monoptongación, bajamiento vocálico, semiconsonantización, epéntesis de *w*, *y* y otras reglas— fueron reiteradas para lograr una mejor comparación y que se pusiera en evidencia en la muestra. Los otros datos que no presentan estos cambios no se tomaron en cuenta para el análisis. Como se ha dicho, en lenguas en contacto el cambio puede ser en la pronunciación y préstamos (palabras aisladas), en la sintaxis (palabras compuestas) y en significados (denotación, connotación). Para nuestro trabajo se ha tomado en cuenta la pronunciación de vocales, consonantes, acento y sílaba.

Es una investigación descriptiva y comparativa que supone el inicio de una investigación lingüística y pedagógica centrada en el hablante y su proceso de aprendizaje en una situación de bilingüismo aimara-castellano, donde se presentan interferencias, ya sean estructurales o cognitivas, que pueden repercutir en la identidad cultural.

### 3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

Los datos del corpus obtenido son de una muestra de habla bilingüe aimara-castellano en tres distritos —Conima, Cuchumbaya y Cairani— de habla aimara, o aimaras de los departamentos de Puno, Moquegua y Tacna, respectivamente.

Esta muestra está constituida por 30 estudiantes seleccionadas por la edad, de entre 6 y 8 años, y por lengua (que sean bilingües aimara-castellano).

#### POBLACIÓN

Número	Distrito	Estudiantes
1.	I.E Cairani (Tacna)	120
2.	I.E Conima (Puno)	200
3.	I.E. Cuchumbaya (Moquegua)	40
	<b>Total</b>	<b>360</b>

#### MUESTRA

Número	Distrito	Estudiantes
1.	I.E N° 1222 Cairani (Tacna)	10
2.	I.E N° 844, 852 Conima (Puno)	10
3.	I.E. N° 506 Cuchumbaya (Moquegua)	10
	<b>Total</b>	<b>30</b>

### **3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Los instrumentos y las técnicas que se utilizan para la recolección de la información se desarrollan de acuerdo a las características de variables como el uso del idioma a nivel oral y a nivel escrito. Lo registrado es una muestra lingüística que forma parte de la recolección del corpus.

#### **3.4.1 Los instrumentos utilizados en la investigación son:**

- 1) Ficha sociolingüística, que sirve para registrar nombre, nivel educativo, lugar de nacimiento, edad, migración (ver anexo N° 2).
- 2) Lista de 120 términos en castellano, para conocer la pronunciación en contextos aislados y textuales (ver anexo N° 7).
- 3) Lectura de la lista para apreciar la pronunciación y la comprensión (ver anexo N° 7).
- 4) Grabación, que se ha hecho en un lugar cerrado para evitar interferencias (ver anexo N° 7) donde está la transcripción fonética.
- 5) Libreta de apuntes con marcas en tres colores diferentes para Tacna, Puno y Moquegua con sus respectivas fichas, guías y bolsas para guardar el material del corpus registrado fuera de la grabación, que son también observaciones fuera de la grabación (por ejemplo, algunas palabras dudosas que deben repetirse para determinar la pronunciación).

#### **3.4.2 Técnica**

La encuesta sociolingüística sirve para conocer su apreciación de las lenguas, las razones cognitivas o de identidad cultural que explican las

interferencias, o para saber si se trata solo de interferencias estructurales u otra estrategia. La entrevista es para observar en forma indirecta las influencias en L1 en L2.

El diseño está ordenado por jerarquía de dificultades y errores en la pronunciación.

Las respuestas del informante contribuirán a conocer formas de bilingüismo, tipos de bilingües, actitudes en los distintos niveles lingüísticos hacia la lengua y factores sociales.

La observación es directa si el niño pronuncia una sola forma o alterna con variaciones de vocal, consonante, acento y sílaba en sus emisiones.

## CAPÍTULO IV

### TRABAJO DE CAMPO Y CONTRASTE DE CATEGORÍAS

#### 4.1. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En los datos observados hemos seleccionado las palabras más representativas que presentan cambios fonéticos en la pronunciación de vocales, consonantes, acento y sílaba que, como señalamos, se ven en 120 términos que se han aplicado para que pronuncien, en los tres colegios de Tacna (Cairani), Moquegua (Cochumbaya) y Puno (Conima) en el nivel primario (1.º, 2.º, 3.º y 4.º grados), en total 30 informantes, diez en cada escuela. Algunos no completaron la entrevista, pero se ha tratado de compensar con otros niños del mismo lugar.

Las respuestas y su pronunciación se han transcrito fonéticamente siguiendo el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) con las alternativas recogidas en otros contextos de frases y oraciones emitidas en conversaciones informales o en forma aislada, como es el caso del cuestionario fonológico.

Aquí presentamos las 120 palabras pronunciadas y escritas en forma fonética, entre corchetes [ ].

- |    |        |                            |
|----|--------|----------------------------|
| 1. | Empeño | [impíñu ~ empéño]          |
| 2. | Tónico | [tuníku ~ tunéko ~ tóniko] |
| 3. | Leche  | [líči ~ léči]              |
| 4. | Mágico | [mahíkU ~ maxíko ~ máxiko] |

5.	Retama	[retámã ~ retáma]
6.	Yodo	[yúro ~ yódo]
7.	Cebolla	[siwúyʎa ~ siwũʎa ~ sibóʎa]
8.	Alcohol	[alkúla ~ alkúl ~ alkól]
9.	Tijera	[tihíra ~ tixéra]
10.	Azotar	[asutárA ~ asutář]
11.	Coyunda	[kuyúnta ~ koyúnta]
12.	Toro	[túř ~ tóřo]
13.	Marimacho	[marimáčo ~ marmáčo]
14.	Remendar	[rimintárA ~ remēntar]
15.	Vaca	[wáka]
16.	Bote	[wúti ~ woti]
17.	Botella	[wutíʎa ~ wotéʎa ~ wotiʎa]
18.	Alba	[álwa]
19.	Bombo	[púmpu ~ pumbo ~ womwo]
20.	Bandera	[wantíra ~ wantera]
21.	Borrador	[wuřatúrA ~ worador]
22.	Ventosa	[wintúsa ~ wintósa]
23.	Tarde	[tárti ~ tarde]
24.	Dedo	[rirU ~ rero ~ dedo]
25.	Durazno	[turásnU ~ turásno ~ durásno]
26.	Dote	[túti ~ dóte ~ dUte]
27.	Dormitorio	[turmitóryu ~ rumitóryu ~ dormitorio]
28.	Cadena	[katína ~ kadéna]
29.	Duro	[túru ~ dóro ~ duro]

30.	Urdemales	[urtimáles ~ ordimáles ~ urdimáles]
31.	Adobe	[arúwi ~ arówi ~ adóβe]
32.	Azufre	[asufre ~ asúxrɪ ~ asúfre]
33.	Danza	[tánsa ~ dánsa]
34.	Garrapata	[kařapáta ~ kurapáta ~ gařpáta]
35.	Gabardina	[kawartina ~ gawardina]
36.	Domingo	[túmĩku ~ tomenko ~ domingo]
37.	Gorro	[wuřu ~ gořo]
38.	Guía	[kiya ~ hiya]
39.	Gamonal	[hamunalA ~ hamunal]
40.	Gendarme	[hintarmě ~ hentarme]
41.	Gastar	[yastařA ~ gastař]
42.	Pagar	[payar ~ payař]
43.	Tigre	[tinře ~ tigre]
44.	Aguja	[awuja ~ awja]
45.	Fábrica	[phawrika ~ fab.rika]
46.	Fuentes	[phuntisA ~ phuyntis]
47.	Jarro	[haro ~ jařo]
48.	Coraje	[korajɪ ~ kořaje]
49.	Sarro	[khařU ~ sařo]
50.	Hediondilla	[jiryuntilla ~ iryuntilla]
51.	Hoz	[jusɪ ~ os]
52.	Higos	[jiwusA ~ iwu ~ igos]
53.	Prenda	[pirinta ~ prenda]



54. Plaza	[palasa ~ lasa ~ plasa]
55. Pluma	[puluma ~ luma ~ pluma]
56. Plátano	[palatanõ ~ latano ~ platano]
57. Bronce	[řonsɪ ~ bronse]
58. Bronquio	[řonkyU ~ bonkyo]
59. Sombrero	[sumiro ~ sombrěřo]
60. Pobre	[puw.rɪ ~ pob.re]
61. Blusa	[pulusa ~ lusa ~ blusa]
62. Tranca	[taranka ~ tranka]
63. Trabajo	[tarwajo ~ rawajo ~ trawajo]
64. Dragón	[trajunA ~ rajun]
65. Padrino	[pa:rinU ~ pad.rino]
66. Compadre	[kompa:rɪ ~ kumpad.re]
67. Drenaje	[trinaxe ~ rinaxe]
68. Comadre	[kuma:ře ~ komad.ře]
69. Clase	[kalasɪ ~ klase]
70. Clavo	[kalawo ~ klawo ~ klabo]
71. Grasa	[rasa ~ garasa ~ grasa]
72. Grande	[ranti ~ grande]
73. Grabadora	[rawatura ~ grabadořa]
74. Globo	[lobo ~ globo]
75. Gloria	[lurya ~ glorya]
76. Frazada	[rasara ~ phirisara ~ frasada]
77. Freno	[reno ~ phireno ~ freno]

78. Anafre	[anajre ~ anphare ~ anafre]
79. Quinqué	[kinkiya ~ kinki ~ kenké]
80. Flor	[phulurA ~ floř]
81. Doctor	[tuktor ~ doktor]
82. Borrador	[wuřaturA ~ ßořador]
83. Aguardiente	[awartinte ~ agwardiente]
84. Arroz	[ařus ~ ařos]
85. Botas	[wutásA ~ putásA]
86. Costal	[kustal ~ kostal]
87. Peras	[piras ~ peras]
88. Cordel	[kuritl ~ kurtel ~ kordel]
89. Col	[kulı ~ kol]
90. Sarampión	[sarampyuna ~ sarampyon]
91. Fiesta	[phista ~ fyesta]
92. Tiempo	[timpu ~ tyimpo ~ tiempo]
93. Miércoles	[merkulisA ~ myerkoles]
94. Tienda	[tinta ~ tyendo]
95. Gutiérrez	[kutiřes ~ guteřes ~ gutyeřes]
96. Faena	[phayna ~ fayna]
97. Días	[riyas ~ tiyasa ~ días]
98. Policía	[pulisya ~ pulisiya ~ polisiya]
99. Bueno	[wino ~ wuynu ~ bueno]
100. Abuela	[awela ~ awuyla]
101. Escuela	[iskuyla ~ eskuyla]
102. Juez	[huwisa ~ huwes]

103. Panteón	[pantiwna ~ panteón]
104. Dios	[tiyus ~ yus ~ tyoš]
105. Copiar	[kupyar ~ kopiyař ~ kopiař]
106. Cazar	[kasař]
107. Casar	[kasař]
108. Habas	[xawas ~ xabas]
109. Auto	[awto]
110. Niño	[ñiño ~ niño]
111. Niñito	[ñi:tu ~ niñito]
112. Buenos Días	[wuyntiya ~ wuynostiyas ~ winustiya]
113. Que Dios te pague	[ketyustepaye ~ kedyustepahe]
114. Dios te lo pague	[yustelopaye ~ diyustelopahe]
115. Aguja de arriero	[awjařiřo ~ awjadeliřiřo]
116. Cristo	[kiristu ~ kristo ]
117. Crudo	[kururo ~ kruřo ~ krudo]
118. Cóndor	[kuntur ~ kondoř]
119. Cruz	[kuřus ~ krus]
120. Azotar	[asutař ~ asotar]

**Cuadro fonético de consonantes y vocales del castellano en contacto con aimara**

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glotal
Oclusiva sorda	p		t	č	k		
Sonora	b		d		g		
Fricativa	p	f	s	š	x	χ	h
Nasales	m	ɱ	n	ɲ	ŋ		
Laterales	l			λ			
Vibrantes	r			ř			
Semiconsonantes	w			y			

	Anterior aguda, palatal	Vocales central	Posterior grave, velar
Cerrada	i		u
alta abierta	ɪ		ʊ
Cerrada	e		o
media abierta	ɛ		ɔ
Cerrada		a	ɑ
baja abierta			

[V :]

El trabajo de campo consistió en visitar en la zona aimara de Perú centros escolares de primaria de las localidades de Cairani (Tacna), Cuchumbaya (Moquegua) y Conima (Puno), en los que se aplicó el material correspondiente a 10 niños y niñas de 1.<sup>er</sup>, 2.<sup>o</sup>, 3.<sup>er</sup> y 4.<sup>o</sup> grado, cuyas

edades fluctúan entre 7, 8, 9 y 10 años. El total de informantes que hemos tenido es de 30 personas, entre niños y niñas.

El material aplicado consiste en un cuestionario sociolingüístico, con muestra lingüística de 120 términos, una clase experimental y guía de observación a los 30 alumnos.

Estos lugares seleccionados son de habla aimara, que según la glotocronología esta lengua se origina en la época preínca. Según esta referencia, se sabe que se presentaron tres expansiones.

**La primera** entre 200 a.C.-500 d.C. en el intermedio temprano, surge como protoaimara central que perteneció a la sociedad Nazca (costa surcentral), llamada también Lanasca o Nanasca. Se atribuye a esta zona surcentral ser el lugar de origen de esta lengua, hace tres mil años. Abarcó los actuales departamentos de Áncash, Junín, Ayacucho, Lima e Ica.

**La segunda** expansión se desarrolló como protoaimara sureño entre 500 y 1000 d.C. en el horizonte medio, con predominio de la sociedad Huari. Abarcó parte de Cajamarca, Cuzco y Arequipa.

**La tercera** se dio entre 1100-1400 d.C. en el intermedio tardío, correspondiente a la sociedad altiplánica en tiempo de la desaparición de la lengua puquina-colla que hablaban los primeros incas de la dinastía mítica. Llegó hasta la zona de Potosí, Tacna, Moquegua y norte de lo que hoy es Chile. Según podemos apreciar, en el Horizonte tardío, entre 1400 y 1532 d.C., los incas hablaban aimara tras el repliegue del puquina en el Cuzco, que era zona de habla aimara cuando llegaron los incas. Posteriormente, en el reinado del inca Pachacútec, el quechua

chinchaysuyo reemplaza al aimara como lengua oficial del imperio. Para mayores datos de referencia mencionamos los autores que sostienen la validez de estas tres expansiones: Hardman (1966), Torero (1972) y Cerrón-Palomino (2000, 2013).

Por tanto, la lengua aimara es histórica en esas zonas seleccionadas. En dichas comunidades, los niños que se expresan en castellano presentan rasgos del patrón fonológico del aimara, tanto cuando se les escucha hablar en el camino, como en la casa y el campo.

Los niños de Cairani ya son bilingües desde los seis años, competencia que se refuerza en la escuela hasta que llegan a ser bilingües coordinados. En Cochumbaya había niñas que a los seis años entendían poco castellano. Posteriormente en su salón de clases escuchan más el castellano. Hubo situaciones en que teníamos que hablar o entrevistar en aimara. En Conima había dos tendencias: los que proceden de comunidades llamadas *ayllus* hasta los seis años entendían poco en castellano; pero entre los del pueblo (capital de distrito), algunos eran bilingües en castellano-aimara, en ese orden; ellos querían expresarse sólo en castellano. Lo interesante era que su pronunciación siempre reflejaba el filtro de la lengua aimara.

Analizando los datos o corpus lingüísticos que se aplicaron a los niños, se ha observado casi las mismas formas de aimarización o sustrato, solo con pequeñas variaciones. Aquí presentamos el resultado de análisis teniendo en cuenta las 16 reglas ya expuestas, los cambios fonéticos, con sus

ejemplos respectivos y la argumentación pertinente, en los casos de vocales, consonantes, acento y la sílaba, en ese orden.

#### **4.1.1. Reglas de interferencias lingüísticas**

##### **Pronunciación de Vocales**

##### **Regla I: Alzamiento o cierre vocálico**

Ejemplos: e → i vocal anterior media cerrada, palatal → vocal anterior alta cerrada, palatal

empeño → impiño [impíñu]

leche → [liči] lichi

tijera → [tixira] tijira

que te pasa → ki ti pasa

Esta vocal < e > se pronuncia como < i > por efecto del patrón fonológico del aimara (aimarización). En los ejemplos se observa que ante consonantes nasales, m, n, las vibrantes r, l del castellano, la vocal varía entre i ~ e; pero ante consonante ch, ll, ñ (de articulación palatal) se mantiene como alta cerrada.

O → U vocal posterior media cerrada, velar → alta cerrada

toro → túro

ventoso → wintusa

adobe → aruwi

¡chao! → čaw, čau

azotar → [asutar] asuta

Esta vocal < o > se pronuncia como [u] también por efecto del patrón fonológico del aimara o aimarización. En los ejemplos se observa que tras la consonante palatal ch se mantiene alta cerrada, como en chuño → [č'uño]

### **Regla II: Alternancia vocálica**

$V \rightarrow V_1 \sim V_2$

a)  $i \rightarrow i \sim e$

higos → jiwusa ~ jegus ~ egus

tijera → tixira ~ texera

urdimales → urtimales ~ urtemales

misa → misa ~ mesa

b)  $u \rightarrow u \sim o$

coyunta → kuyunta ~ kuyonta

duro → turo ~ doro

pluma → puluma ~ ploma

En estos casos, pese a que el patrón fonológico de su lengua materna tiene la vocal i, hacen alternar con e; esto puede ser porque toman la vocal e como alófono por variación libre y no como fonema, ante las consonantes *r, n*.

### **Regla III: Monoptonguización de los diptongos**

$V_1 V_1 \rightarrow V_1$  Dos vocales iguales se hacen una vocal

alcohol → [alkúla]

Canaán → [kanán]



En este caso el acento se mantiene debido a que pronuncian como vocal alargada, tienden a pronunciar la vocal final pero como vocal ensordecida.

$V_1 V_2 \rightarrow V_1$  Dos vocales diferentes de timbre palatal se hacen una vocal.

a) ie, ei  $\rightarrow$  i

fiesta  $\rightarrow$  [phista]

tiempo  $\rightarrow$  [timpu]

peine  $\rightarrow$  [píne]

En este caso ambas vocales tienen que ser palatales —sea alta y media o media y alta— para que haya monoptonguización.

b) ue  $\rightarrow$  u Dos vocales diferentes velar y palatal se hacen una vocal velar.

fuentes – phuntis

abuela – awila ~ abuyila

bueno – wino ~ bino

En este caso es monoptonguización con predominio de rasgo velar, donde una vocal velar *u* mantiene su rasgo velar.

c) eu  $\rightarrow$  o Dos vocales diferentes palatal y velar se hacen una vocal velar.

reumatismo  $\rightarrow$  romatismo ~ rewmatismo

neumonía  $\rightarrow$  nomoniya ~ newmoniya

En este caso hay alternancia entre o y ew. Como vemos la vibrante *r* mantiene la vocal media e sin llegar a ser i alta.

#### Regla IV: Semiconsonante epentética

$V_1 V_2 \rightarrow V_1 C V_2$

a) ia, ea → iya

guía → kiya ~ xiya

gloria → lurya ~ lorya ~ glorya

policía → polisya ~ pulisiya ~ polisiya

días → riyas ~ tiyas ~ diyas

b) io, eo → iyu, iw

dormitorio → turmitoriyyu ~ rumituryu ~ dormitorio

hediondilla → xiriyuntiɫa ~ iryuntiɫa

bronquio → runkyu ~ bronkyo

panteón → pantiwna ~ pantiyuna ~ pantiyon

c) oa, ua → uwa

toalla → tuwaɫa

agua → agwa

actuación → aktwasyón ~ ahtuwasyon

d) eu, io, iu → iw(u)

europa → iwurupa ~ iwrupa

eugenio → iwxyenyo ~ uxenyo

tio → tiwu ~ tiyu

bronquio → runkyo ~ bronkyo

ciudad → siwudada ~ siwdad

Piura → piwura ~ piwra

## Regla V: Semiconsonantización de la vocal

$V_1 V_2 \rightarrow VC$

- a) ae, ai       $\rightarrow$  ay  
faena       $\rightarrow$  phayna  
aéreo       $\rightarrow$  ayryu ~ ayriyu  
vaina       $\rightarrow$  wayna
- b) ao, au       $\rightarrow$  aw  
caótico       $\rightarrow$  kawtiko  
ahorro       $\rightarrow$  awro  
auto       $\rightarrow$  awto  
pauta       $\rightarrow$  pawta
- c) ui, ue       $\rightarrow$  uy  
cuidado       $\rightarrow$  kuyraro ~ kuydaro  
luego       $\rightarrow$  luywo ~ luygo  
fuego       $\rightarrow$  phuygo ~ fuygo  
trueno       $\rightarrow$  turuyno ~ ruyno

En ocasiones se escucha la pronunciación de vocal final como sorda (A, I, E, U) en palabras que terminan en consonante: [siwudádA].

## Pronunciación de las consonantes

### Regla VI: Ensonoramiento de consonantes oclusivas sonoras

$$\begin{pmatrix} b \\ d \\ g \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} p \\ t \\ k \end{pmatrix}$$

blusa	→ pulusa ~ lusa
cadena	→ katina ~ kadena
dote	→ tute
domingo	→ tumínko ~ tomenko
doctor	→ tuktur ~ toktor
tienda	→ tinta
guía	→ kiya ~ hiya
garrapata	→ karapati
Gutiérrez	→ kutiřes ~ hutiřes
gabardina	→ kawartina ~ gawardina

### **Regla VII: Fricativización**

a) [x], g	→ [x] / – i, e
mágico	→ maxiko
gendarme	→ xintarme ~ xendarme
gente	→ xinte ~ xente
tijera	→ tixera ~ texera

b) [x], g	→ [h] / - a, o, u
gamonal	→ hamonal
domingo	→ tomenho ~ tumĩku
gusto	→ hustu ~ wusto
jarro	→ haro
trabajo	→ trawaho ~ rabaho

Podemos ver que la consonante oclusiva g se pronuncia en dos formas, unas veces como jota < j > que fonéticamente es [x] una fricativa velar ante vocales palatales < i,e >, a su vez la jota < j > se mantiene como tal también ante vocales palatales < i,e >.

La consonante g oclusiva velar sonora se pronuncia como fricativa glotal [h] en presencia de a y de las vocales velares o, u; lo mismo la fricativa velar [x] conocida como jota se pronuncia como fricativa glotal [h] ante vocales velares a, o, u. En estos casos la vocal es la condicionante de la variación fonética.

### **Regla VIII: Labialización**

f → ph

fábrica → phawrika ~ faw.rika

fuentes → phuntis ~ phuyntis

freno → phereno ~ freno

flor → phulur ~ phlur

faena → phayna ~ fayna

En estos ejemplos podemos notar que la consonante labiodental f del español se pronuncia como consonante oclusiva labial aspirada.

### **Regla IX: Desconsonantización**

a) b → w

cebolla → siwuyla ~ siwu:la ~ sibola

botella	→ woti $\lambda$ a ~ wote $\lambda$ a
bote	→ wote ~ wuti
alba	→ alwa
borrador	→ wuratur ~ worador
ventosa	→ wintusa ~ wentosa
adobe	→ aruwe ~ arowe ~ adobe
bandera	→ wantira ~ wandera

b) g → w ~ y ~ h

gorro	→ wuro ~ huro
gastar	→ yastar ~ hastar
pagar	→ payar ~ pahar
aguja	→ awuxa ~ awxa
higos	→ hiwus ~ iwu ~ igos
grabadora	→ rawatura ~ grabadora

### **Regla X: Rehilamiento**

r > ř

flor	→ phuluř
arroz	→ ařos
cazar	→ kasař
condor	→ kondoř ~ kuntuř
rosa	→ řosa

Tanto la r simple como la r múltiple del castellano se pronuncian como ř palatal o rehilante, lo que caracteriza a todos los bilingües aimaras, sin importar las variables de edad, escolaridad o medio geográfico.

### **Regla XI: Rotacismo**

d → r

dedo → rero ~ riro

cuaderno → kuwarirno ~ kuwatirno

### **Regla XII: Lleísmo**

y → ll, ll → ll

cuchillo ~ cuchiyo → kuciλλo

gallo ~ gayo → haλλo

Aquí partimos de que fuera de la zona andina, la pronunciación mayoritaria de ll es yeísta, por lo que los hablantes de aimara interpretan como λ cuando oyen la pronunciación yeísta de *cuchillo* o *gallo*.

## **Grupos consonánticos tautosilábicos**

### **Regla XIII: Ampliación silábica o anaptixis**

CCV → CVCV

1. pr → para, piri, puru

prado → pararo ~ parado

prenda → pirinta ~ perenda

primo → pirimo ~ premo

2. pl → pala, pele, pulu

plaza → palasa

plátano → palatano

plegaria → peleharya

3 tr → tara, tere

tranca → taranka

tren → teren

trigo → tirio ~ triwu

4 tl → tala

atlántico → at.lánti.ko

5 kr → kara

cráneo → karaneo

cristo → kiristo

crudo → kururu ~ kruro

6 kl → kVIV

clase → kalasi

clueca → kulika

clima → kilima ~ klima

7 br → bVrV

brazo → řaso

brisa → brisa

bronce → řonse

fábrica → phaw.rí.ka

8. bl → bVIV

blusa → lusa ~ wulusa



blonda → lunta ~ wulunda

10. dr → dVrV

drenaje → rinaxe ~ trinaxe

10. dl → dVIV solo intervocálica

a.dla.te.re at.la.te.re

11. gr → gVrV

grasa → rasa

grande → ranti

grabadora → rawatura

12. gl → gVIV

Gladys → laris

globo → lubo ~ lobu

13. fr → fVrV

frazada → rasara

freno → phirino ~ phrino

a.na.fre → a.naj.re

14. fl → fVIV

flor → phulur ~ phluř

flema → phlema

**Argumentación.** En castellano hay 14 grupos consonánticos en posición inicial de palabra y en posición inicial de sílaba. Estos grupos consonánticos son tautosilábicos, es decir, se dan en una sílaba. Sin

embargo, al escuchar la pronunciación de los aimarahablantes se observa dos aspectos: a) cuando es en inicial de palabra absoluta, si el grupo consonántico es con oclusiva sorda (p t k), presenta una vocal epentética con asimilación regresiva y armonía vocálica; b) cuando es en inicial de sílaba, el grupo consonántico se desdobra y el aimarahablante pronuncia heterosilábicamente, ya no como tautosilábico, es decir, los elementos br pasan a formar parte de distintas sílabas como se ve en fábrica → phab-ri-ka ~ phawrika.

Si el grupo consonántico es con oclusiva sonora (b, d, g) pronuncian con elisión de la sílaba inicial, como en blusa → lusa; pero si es en inicial de sílaba pronuncian heterosilábicamente, es decir, los segmentos se sitúan en sílabas diferentes, ya no en una sílaba (pronunciación tautosilábica, que es la que en estos grupos consonánticos corresponde al español, como en escuadra /es.kwa.dra/).

#### **Regla XIV: Alargamiento compensatorio**

-CCV → -V: CV

compadre → kumpa:re

padrino → pa:rino

Pedro → pi:ro

pudre → pu:re

padre → pa:re ~ patre

#### **Regla XV: Desplazamiento del acento**

CCVCVCVC → CVCVCVC

plátanos → palatános

árbol → arbol

país → páys

El acento de la primera sílaba de plátanos (palabra esdrújula) corre a ta (palatános). Además, con plátanos → palatános ocurre el desdoblamiento de la sílaba pla, que pasa a ser pa.la.

### **Regla XVI: Grupo tautosilábico a grupo heterosilábico**

CVV.CCV → CVVC.CV

cua.tro → ku.wat.ru

a.gro → an.ro ~ ag.ro

Así, en la pronunciación castellana de los niños aimaras se observa la vigencia de las 16 reglas de cambios fonéticos referentes a vocales, consonantes, acento y sílaba.

Con esto estamos confirmando que la característica consonántica, vocálica, acentual y silábica del aimara generalmente es expresa como ausencia del rasgo que propicia este cambio fonético, con el filtro o transparencia del otro rasgo, de la lengua madre o L<sub>1</sub>. Se ha observado ocho características ausentes en aimara, como la ausencia de las vocales e, o, lo que se explica porque el hablante aimara realiza reglas de alzamiento vocálico y alternancia vocálica.

Al presentar ausencia de diptongos y poliptongos pertenecientes al castellano, el habla de los aimaras presenta reglas de monoptongación, semiconsonante epentética y semiconsonantización de vocal. Así mismo, con respecto a los consonantes, por ausencia en la fonética aimara de las consonantes oclusivas sonoras b, d, g, pronuncian en forma ensordecida; al presentar la ausencia de fricativa castellana f, pronuncian ph. Además, la fricativización se da como velar [x] e incluso glotal [h], en este caso condicionada por la vocal *i*, e para [x]; y *u*, *o*, *a* para la pronunciación [h]. En algunos casos hay asimilación al rasgo similar, como en la regla de deconsonantización.

Otro dato importante que marcará la identidad del castellano andino en niños bilingües en contexto aimara es la pronunciación de < ř > ya no como vibrante simple ni vibrante múltiple, sino como [ř] rehilante o palatalizada, pronunciación que se mantiene entre los adultos en posición inicial y final de sílaba como en [řεsúlta, kantář, třanskúřso]; esto debido a que en aimara no tenemos *r* inicial. Por otro lado, una < d > se pronuncia como [ř] por regla de rotacismo en ambientes intervocálicos. La presencia de ll como consonante líquida lateral palatal sonora es otro rasgo peculiar del niño aimara, ya sea bilingüe o monolingüe, porque este rasgo refleja también una identidad lingüística en los niños y adultos.

La ausencia en aimara de grupos consonánticos en posición inicial de palabra e inicial de sílaba ha influenciado la pronunciación en dos aspectos: una ampliación de sílaba con vocal epentética si se trata de consonantes sordas p t k; pero si es con consonantes sonoras se da

aféresis, es decir, pérdida de esta consonante en posición inicial de la palabra, como *brazo* → *raso*. En el ambiente intervocálico pronuncian con alargamiento vocálico *compadre* → *kompɑ:re*.

La ausencia de acento fonológico ha motivado que el niño aimarahablante bilingüe pronuncie con desplazamiento del acento a la penúltima sílaba, que también sucede porque en aimara el acento ocurre siempre en la penúltima sílaba, es fijo y no fonológico. Así, podemos decir que los rasgos presentes en aimara se filtran en la pronunciación castellana, que presenta rasgos ausentes en aimara. Vacíos en el patrón o casillas vacías (Martinet 1953:19,37).

Los niños manifiestan estas reglas o interferencias según la edad, nivel de instrucción, así: los niños de 1.<sup>er</sup> y 2.<sup>o</sup> grado o con menor nivel de instrucción presentan mayor interferencia del aimara en el castellano que están aprendiendo; esto se relaciona con el bilingüismo subordinado, pues no controlan bien la pronunciación ni presentan alternancias de errores; mientras que los niños de 3.<sup>er</sup> y 4.<sup>o</sup> grado o con mayor nivel de instrucción presentan menor interferencia del aimara en el castellano que hablan. Además, esto está relacionado con el bilingüismo coordinado, porque controlan la pronunciación y presentan alternancia de errores.

#### **4.2.PROCESO DE PRUEBA DE CATEGORIA**

En el proceso de aprendizaje de L<sub>2</sub> o castellano existe interferencia a nivel fonético, por la lengua materna L<sub>1</sub> en bilingües, pues las 16 reglas de cambio fonético que hemos expuesto muestran la validez de esta afirmación.

En general los niños, ya sea con cambios profundos y con cambios mínimos, por su pronunciación son identificables como bilingües incipientes y bilingües coordinados, lo que también se relaciona con la variable escolaridad. Así, los niños de 1.<sup>er</sup> y 2.<sup>o</sup> grado presentan más cambios que los niños aimaras de 3.<sup>er</sup> y 4.<sup>o</sup> grado.

Como mencionamos anteriormente, en situación de lenguas en contacto aimara-castellano hay relación entre causa, problema y efecto, en ese orden. Zimmermann ya mencionó como correlación real entre causa-efecto, nunca investigado (Zimmermann 2009:156)

**Causa.** Contacto de lenguas, bilingüismo subordinado, poco conocimiento de la lengua y de su patrón fonológico; falta de conocimiento de normas de escritura y pronunciación.

**Problema.** Interferencia y transferencia de rasgos fonológicos y reglas sustratísticas como:

rápido [řapído ~ rapédu]

atracar [at.ra.kař ~ at.ra.kar]

siempre [siemp.ře ~ simp.řI]

**Efecto.** Castellano con mezcla de rasgos aimaras, castellano regional con pronunciación variada y subestándar.

El castellano y el aimara no son lenguas de un tronco común, ni históricamente son de zonas vecinas; son más bien lenguas de distinto tronco y de zonas muy distantes al ser el castellano de Europa y el aimara de América del Sur. Esto explica que ambas lenguas sean diferentes, como en la interacción entre ambas lo demuestran la ausencia y la

presencia de rasgos fonológicos, lo cual determina que la pronunciación sea tan variada, tan diferente y distante, “y los problemas son mayores a más diferencia, más patrones excluyentes, más casillas vacías, habrá más problemas de aprendizaje y más interferencias” (Weinreich 1974:18).

#### **4.3.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

##### **Contrastes, transferencia y dificultades en la pronunciación castellana.**

Una vez comparadas contrastivamente la fonética, la fonología y la grafémica del aimara con el castellano, se pueden distinguir características resaltadas por la presencia o ausencia de rasgos, similitudes, diferencias, distribución, contrastes de los patrones canónicos (secuencia de forma), adaptaciones, reglas sustratísticas (y reglas superestratísticas), tratamientos de las imperfecciones, anomalías o trastornos de la articulación. Sobre la base de los problemas de articulación encontrados presentamos la discusión de los resultados. También podemos contemplar normativamente la corrección de la pronunciación en ambas lenguas y preparar un manual para el uso de los profesores de castellano en la enseñanza a los hablantes nativos de aimara.

Los sonidos deben ser articulados de acuerdo al patrón de cada lengua que sean eficientemente comunicativos; si no ocurre eso los sonidos pueden estar mal articulados o ser anormales, lo que dificulta la comunicación. La articulación anormal implica variación de una norma

de la comunidad lingüística y puede interferir en la adecuada comunicación.

El oyente capta los sonidos para diferenciar significados o para identificarse con su comunidad; si no lo logra, tendrá experiencias desagradables que, además, afectarán la codificación.

La frecuencia de pronunciación es importante, porque hay sonidos de mayor frecuencia que se adaptan más a los cambios, mientras que el uso de los de menor frecuencia de pronunciación muestran inestabilidad; la enseñanza tiene que ser de mayor a menor para lograr la correcta pronunciación; si no, los errores pueden ser muy notables.

Las causas de la articulación defectuosa pueden atribuirse a imperfecciones de los órganos de articulación; en este caso se necesitará de un *terapista*. Otro motivo podría ser por contacto de otra lengua, y aquí se analizará las cuatro habilidades lingüísticas el *reconocimiento* o *comprensión* oral o escrita, y la *producción* oral y escrita. En el primer caso tendremos nuevas diferencias (siguiendo en esto a Boynton (1980: 16-25)), nuevos sistemas y sustitutos inválidos, y en el segundo caso puede haber máxima similitud; y en cuanto a nuevos sonidos, pueden ocurrir diferenciación, subdiferenciación y sustitutos no válidos.

Las dificultades en el aprendizaje pueden variar: hay desde transferencias positivas, negativas y neutras (Zúñiga 1974: 105-132).



## Comprensión

*Nuevas diferencias.* Son distinciones fonémicas y fonotácticas que el hablante aimara tendrá que percibir en el castellano, ya que dichas distinciones no se presentan en el aimara. Dicho de otro modo, todos los sonidos fonéticos (fonos) involucrados sí existen en aimara, pero su distribución en el castellano es diferente.

*Nuevos sistemas.* Implican fonemas y sistemas fonotácticos del castellano que no existen en el aimara. Estos sistemas son completamente nuevos para el estudiante.

*Sustitutos.* Son los sonidos que, debido a dos factores —la estructura fonológica del aimara y el fenómeno de los préstamos del castellano al aimara—, el hablante aimara tenderá a escuchar en lugar del sonido castellano. Ha habido gran número de palabras prestadas del castellano al aimara que se han aimarizado; esto es, se acomodan al sistema fonológico del aimara (Boynton 1980: 19). A esto caracterizamos como influencia de sustrato o castellano aimarizado.

## Producción

De *máxima similitud* son sonidos que básicamente se producen fonéticamente de la misma manera en ambos idiomas.

*Nuevos sonidos* son aquellos que existen en el castellano, pero no en el aimara.

*Sobrediferenciación.* Se refiere a aquellos sonidos que el hablante aimara distingue en el castellano porque son fonéticamente distintos en el aimara, a pesar del hecho de que no son fonéticamente separables en castellano. En otras palabras, el hablante aimara produce distinciones de sonido en el castellano sobre la base de las diferencias en el aimara en lugar de las diferencias pertinentes en castellano.

*La subdiferenciación.* Se refiere a aquellos sonidos que el hablante aimara no logrará distinguir en el castellano porque no son fonéticamente diferentes en el aimara. Dicho de otro modo, el hablante aimara no producirá distinciones fonéticas castellanas porque dichas distinciones no existen en aimara.

*Los sustitutos.* Son los sonidos que el hablante aimara tenderá a utilizar en lugar de los sonidos castellanos. Estos sustitutos pueden causarle problemas de comunicación con un hablante nativo del castellano.

Según el cuadro fonémico de consonantes y vocales del aimara y castellano y según el cuadro de grupos consonánticos y grupos vocálicos presentados en el capítulo anterior, podemos presentar ahora un nuevo cuadro desde el punto de vista de la *comprensión* y la *producción*.

## Consonantes

### Comprensión

#### Del Aimara al Castellano

Nuevas diferencias

r ≠ ř

**Nuevos sistemas**    **b**  
                                 **d**  
                                 g  
                                 f

Aimara

Castellano

**Sustitutos**

t

d

r

d

w

b

k

g

l

g

ph

f

### Producción

**Máxima similitud**

p, t, k, c, s, x, m, n, ñ, l, ll, y, w, r.

**Nuevos sonidos**

b

d

g

f

**Sobrediferenciación**

k ≠ q

h ≠ x

**Subdiferenciación**

r ≠ ř

Aimara

Castellano

**Sustitutos**

ř

d

<b>t</b>	<b>d</b>
<b>w</b>	<b>b</b>
<b>k</b>	<b>g</b>
<b>l</b>	<b>g</b>
<b>ph</b>	<b>f</b>

## **Comprensión**

### ***Nuevas diferencias***

Los hablantes aimaras tienen dificultades para distinguir /  $\bar{r}$  / de /  $\tilde{r}$  / en el castellano. Esta distinción sólo opera entre vocales. Se deberían usar pares contrastantes en la enseñanza de dicha diferencia / p e r o / ‘pero’ y / p e  $\bar{r}$  o / ‘perro’.

### ***Nuevos sistemas***

El hablante aimara, al aprender castellano, encontrará cuatro fonemas nuevos /b/, /d/, /g/ y /f/, cuyos alófonos principales son fricativos sonoros. Para los propósitos de enseñanza deberían ser presentados a los alumnos como fricativos con una variación condicionada a la posición oclusiva.

En algunos casos, como en los préstamos, ya toman estas consonantes, como / baka / ‘ vaca ‘ aimara / waka /. Por tanto, los hablantes aimaras podrían tender a escuchar la consonante prestada y ya aimarizada /w/ en lugar del nuevo sonido castellano. En la presentación de estos sonidos el profesor debería usar el perfil articulatorio y explicar exactamente dónde se produce el sonido y en qué forma o manera.

### ***Sustitutos***

El hablante aimara tiende a escuchar *d* cómo /ɾ/ o /t/; /b/ como /w/; /g/ como /k/; /y/ como /ll/; y /f/ como /ph/. Además de dar una explicación articuladora, se deben utilizar ejemplos para enseñar estas nuevas distinciones fonémicas, contrastando / día / con / tía /, / todo / con / toro /, / beso / con / weso /, "hueso", / goma / con / koma / 'coma', etc.

### **Producción**

#### ***Máxima similitud***

La máxima similitud de sonidos entre el aimara y el castellano se encuentra en las siguientes consonantes: / p /, / t /, / k /, / č /, / s /, / x /, / m /, / ñ /, / l /, / λ /, / y /, /w/, / ř /.

#### ***Nuevos sonidos***

Los hablantes aimaras encuentran alguna dificultad en la producción de las fricativas sonoras /b/, /d/, /g/, puesto que no hay fricativas sonoras en el aimara. El profesor, utilizando el perfil articulatorio, puede explicar cómo se articulan estos sonidos.

Si el hablante aimara usa / ph /, en vez de / f /, el profesor deberá dar una explicación de las diferencias entre aspiración y fricción o fricatividad.

### ***Sobrediferenciación***

El aimarahablante puede encontrar alguna dificultad en desasociar los fonemas aimarás / k / y / q / al pronunciar / k / del castellano y la / h /; y / x / del aimara al pronunciar la / x / del castellano.

### ***Subdiferenciación***

El hablante aimara puede fallar en la producción de los fonéticamente distintos / x / y / f / del castellano.

### ***Sustitutos***

El hablante aimara tenderá a sustituir / r / y / t / por / d /, / w / por / b /, / k / / ʁ / por / g / y / ph /. Se sugiere la práctica con pares mínimos.

### **Vocales**

#### ***Comprensión***

##### **Nuevas diferenciaciones**

##### **Del Aimara al Castellano**

i	≠	e
u	≠	o

##### **Nuevos sistemas**

: ≠

##### **Sustitutos**

##### **Aimara**

##### **Castellano**

i	e
e	i
u	o
o	u

### ***Producción***

Máxima similitud		a	
Nuevos sonidos	:	≠	
Sobrediferenciación			No hay
Subdiferenciación	i	≠	e
	o	≠ u	

Sustitutos	Aimara	Castellano
	i	e
	e	i
	u	o
	o	u

### **Reconocimiento**

#### ***Nuevas diferenciaciones***

El hablante aimara en su aprendizaje del castellano tiene que aprender a distinguir la / e / de la / i / y la / o / de la / u / y aprender a pronunciar los sonidos propios del castellano, porque esta será su nueva lengua. En aimara [ i ] y [ e ] son alófonos de / i /; y [ o ] y [ u ] son alófonos de / u /. Para explicar es necesario mostrar el perfil articulatorio.

#### ***Nuevo sistema***

El hablante aimara no precisa percibir nuevos sonidos fonéticos en el castellano. Sin embargo, el hablante aimara puede tender a percibir el acento castellano como alargamiento vocálico o diptonguización. Por ejemplo / ho si y a / **por** / ho s é / "**José**".

### ***Sustitutos***

El hablante aimara tiene a sustituir /i/ **por** /e/, o /e/ **por** /i/; igualmente /u/ **por** /o/ o /o/ **por** /u/. Probablemente no percibe ninguna diferencia entre /si/ 'si' y /se/ 'yo sé', y escucha ambas formas como [se]. Esta confusión vocálica es el principal obstáculo que confrontará el estudiante aimara que aprende castellano. La valoración cabal de este problema por parte del instructor es absolutamente esencial para hacer comprender al alumno la naturaleza de las confusiones vocálicas.

### **Producción**

#### ***Máxima similitud***

La máxima similitud entre los sistemas vocálicos del castellano y del aimara se da en el fonema / a /. Las restantes cuatro vocales del castellano tienen poca relación con el aimara a nivel de alófonos, cuando están presentes las consonantes *q*, *qh*, *q'* y *x*. En castellano hay pocos alófonos en las vocales, salvo cuando están presentes *r*, *m*, *l*, hecho que explica la inestabilidad vocálica.

El primer problema al aprender castellano es la máxima altura que esta lengua registra en / i /, / u / que el hablante aimara no logra realizar sino solo hasta [ I ], [ U ]. Hay mucha inestabilidad vocálica, por eso los aimaras no controlan apropiadamente las vocales. Para este caso, convendrá usar adecuadamente los pares mínimos con las cinco vocales del castellano.



### ***Nuevos sonidos***

No hay nuevos sonidos vocálicos para hablantes aimaras en el castellano; sin embargo, el control de la producción del sistema vocálico del castellano es difícil para el hablante aimara, y los errores de pronunciación son frecuentes.

### ***Sobrediferenciación***

El hablante aimara no debiera tener ningún problema con la sobre diferenciación en el Castellano.

### ***Subdiferenciación***

El hablante aimara tenderá a subdiferenciar las vocales castellanas /i/, /e/ y /u/, /o/. El método eficaz de ilustrar el estatus fonémico de estas vocales del castellano es lograr que el estudiante repita los pares mínimos, comprendiendo el significado de las palabras que repite, por ejemplo /misa/ y /mesa/, /puro/ y /poro/.

### ***Sustitutos***

El hablante aimara tenderá a sustituir /i/ por /e/ o viceversa, /o/ por /u/ y viceversa. Es posible que los aprendices tengan que memorizar las diferencias articulatorias de estas vocales, para poder producirlas ellos mismos y a voluntad. El profesor con conocimiento de la fonética podrá ayudar a entender el fenómeno a los estudiantes.

## Formas Canónicas

### *Comprensión*

Nuevas diferencias	El acento no predecible o fonémico, que ortográficamente es predecible.
Nuevo sistema	Posición inicial de palabras con grupos de consonantes.  Grupos de consonantes  Secuencia de vocales  Consonante final (s, n, l, r, y)
Sustitutos	Vocal sorda.  Vocal no ensordecida de castellano  Secuencia de vocales en castellano VV.  Consonante y vocal en aimara CV.

### *Producción*

Máxima similitud	CV
Nuevos sonidos	Grupos consonánticos en inicial  Grupos vocálicos
Sobrediferenciación	No hay
Subdiferenciación	No hay
Sustitutos	Patrón acentual  Vocal final ensordecida en aimara  Consonante y vocal CV en aimara  Consonantes y vocal CCV en castellano.

## **Transferencias y dificultades**

En el aprendizaje de la pronunciación castellana los niños aimarahablantes presentan ciertas dificultades desde transferencias positivas, negativas y neutras.

El conocimiento de la fonología aimara y del castellano nos facilita determinar las dificultades y también orientar la enseñanza de acuerdo al perfil articulatorio de cada lengua. Se da transferencia positiva cuando el hablante aimara utiliza un sonido aimara parecido al castellano. Se produce transferencia neutra cuando el hablante adquiere un nuevo fonema porque en su lengua no posee ese sonido. Hay transferencia negativa cuando el hablante trata de asimilar a un sonido conocido que interfiere en el aprendizaje del nuevo sonido, proceso en el que ocurre mala comprensión de la expresión lingüística.

Hemos señalado cuáles serían las dificultades que un aimarahablante puede tener al aprender los sonidos del castellano. Al obtener grabaciones de cuentos, relatos, de láminas en zona aimara de Moquegua (Calacoa, Cuchumbaya, Carumas, Cambrune y Sijuaya), de Tacna (Ilabaya, Cairani, Tarata) y Puno (Conima, Putina, Juli, Huacullani, Kelluyo), y en las observaciones directas en zonas de estudio específico, se ha podido apreciar mejor las dificultades que están presentes al aprender la lengua castellana.

## Transferencias vocálicas

### / a /

Como señalamos, esta vocal es de máxima similitud en la producción, que no presenta ninguna dificultad, pese a que en aimara puede tener alófonos como [a] posteriorizada (ante consonantes q, qh, q' y x), [a] anteriorizada (ante consonantes p, t, ch, k); así esta vocal es, por tanto, de transferencia positiva. Por ser un elemento coincidente en las dos lenguas se puede afirmar que no hay transferencia.

### / i /, / e /

Estas vocales están en el cuadro fonético del aimara y en el cuadro fonológico del castellano; parece una transferencia positiva pero la dificultad ocurre cuando el hablante pronuncia alternando *i* y *e*; por tanto, es transferencia negativa.

l i m ó n > limún ~ lemún ~ lemón.

En castellano /i/ no tiene muchos alófonos, y también la /e/ tiene pocos alófonos. En aimara la vocal /i/ tiene varios alófonos [l],[e],[E],[ae].

Algunos de estos en castellano son fonológicos, tienen valor distintivo:

misa # mesa

pica # peca

/u/, /o/

En aimara la vocal / u / tiene varios alófonos como [ u ], [ U ], [ o ], [ ə ]; pero el aimarahablante al pronunciar las palabras en castellano no controla la altura, pues alterna con u ~ o, así:

puso > poso ~ pusu ~ posu ~ posU

moto > mutu ~ motu ~ muto

Por tanto, es una transferencia negativa, porque donde debe pronunciarse u pronuncian o; el aimarahablante pronuncia la u como en su lengua.

### **Transferencia de diptongo**

Como en aimara no hay diptongos, sino secuencia de consonante y vocal (CV), a veces pronuncian la vocal del español como semiconsonante.

Secuencia Vy = ey. ay. oy. uy

/a y, u y/

Estas secuencias son comunes al aimara y castellano; por consiguiente, es una transferencia positiva, aunque ortográficamente en castellano pueden alternar:

Aimara	Castellano
aymara	‘aimara’
ayni	‘ayni’ ~ ‘aini’
ayllu	‘ayllu’ ~ ‘aillo’
/oy/	

Esta secuencia no está registrada en aimara; por tanto, es transferencia negativa. Los bilingües aimara-castellano tienen mucha dificultad en producir este segmento, mientras en castellano las palabras como *oído*, *cohetes* y *oía* pueden pronunciarse con las vocales separadas, por hiato.

/ey/

Esta secuencia no es propia del aimara; en consecuencia, es una transferencia neutra, porque este segmento no ocurre en esta lengua. Como hemos señalado, la secuencia de vocales ey se interpreta como i:

<b>peine</b>	~	<b>p i n i</b>
<b>leí</b>	~	<b>l í y</b>
<b>aceite</b>	~	<b>a s i t i</b>

En estos ejemplos entre las columnas Aimara y Castellano no hay una relación de equivalencia de significado sino de semejanza fonética.

*Secuencia Vw = /a w . e w . i w/*

/a w , i w/

Esta secuencia es común en aimara y castellano; por tanto, la transferencia es positiva.

Aimara	Castellano
a w . t i	‘r a u . d o’
l a w . t’ i	‘a . u . n a r’
k’ a w . s a	‘p a u . s a’

### / i w /

Esta secuencia es común en aimara y castellano; por tanto, es de transferencia positiva.

Aimara	Castellano
k'iw.cha	'triun.fo'
chiw.li	'ciu.dad'

### / e w /

Esta secuencia ocurre en aimara sólo cuando se presentan las consonantes postvelares ( q, qh, q', x ); en otros ambientes no aparece, por eso en comparación con el castellano hay transferencia neutra; al pronunciar el aimarahablante las palabras que vienen del español hace alternar i ~ e (o suprime el segundo elemento, como en Ugenio y Usibia).

<b>Aimara</b>	<b>Castellano</b>
[ h e w. q' E ]	d e u. d a
[ q E w. λ a ]	f e u. d o
iukalito - yukalito – ukalito	eu. ca. lip. to
Eugenio ~ Ugenio	Eugenio
Eusibia ~ Usibia	Eusebia

### / o u /

Es secuencia muy restringida en español, sólo registra en la palabra *bou*.

*Secuencia yV = /va . ye . yo . yu/*

**/ya, ya/**

Estas secuencias se presentan en aimara como genuinas y hay transferencia positiva al castellano.

Aimara	Castellano
<b>y a n i</b>	<b>‘c o. p i a’</b>
<b>y a q h a</b>	<b>‘ve. n i a’</b>
<b>t h a. y a</b>	<b>‘p a. t r i a’</b>

**/yo/**

Esta secuencia no está presente en aimara, por lo cual se da una transferencia neutra. El hablante aimara pronuncia *yu ~ yo*. Cuando la palabra en castellano tiene grupo consonántico inicial, en aimara se añade una vocal del mismo punto de articulación (*phiriyu*, no *phriyu*).

Aimara	Castellano
<b>a d i. y u s</b>	<b>a. d i o s</b>
<b>r í y u</b>	<b>r í. o</b>
<b>p h i r i y u</b>	<b>f r í o</b>



**/ye/**

Esta secuencia es de mayor dificultad para el aimara hablante debido a que en su lengua no usa e fonológica; por eso muchas veces reemplaza con [i]. La transferencia es neutra.

Aimara	Castellano
<b>bino</b>	<b>‘bueno’</b>
<b>p í</b>	<b>‘pie’</b>
<b>anunsí</b>	<b>‘anuncié’</b>
<b>fimus</b>	<b>‘fuímos’</b>
<b>térno-tírno</b>	<b>‘tierno’</b>

***Secuencia wV = wa, we. Wi***

**/wa, wi/**

Esta secuencia se usa en ambas lenguas. Hay transferencia positiva, no ofrece dificultad.

Aimara	Castellano
<b>challwa</b>	<b>‘t a. t u a. j e’</b>
<b>qarwa</b>	<b>‘i. g u a l’</b>
<b>puwa</b>	<b>‘pú. a’</b>
<b>suwawe</b>	<b>‘su. a. ve’</b>
<b>tarwi</b>	<b>‘tarhui’</b>
<b>wiri</b>	<b>‘huiré’</b>

**/we/**

Esta secuencia no se conoce en aimara; por eso la transferencia es neutra. Alternan wi ~ we.

Aimara	Castellano
<b>w i n u s t i y a s</b>	<b>‘buenos días’</b>
<b>p u n t i</b>	<b>‘puente’</b>
<b>k ú y l e s</b>	<b>‘cru.é.les’</b>
<b>a s e n t ú w e</b>	<b>‘acentú.e’</b>
<b>m o r t u</b>	<b>‘muert.to’</b>
<b>p h i r u</b>	<b>‘fiero’</b>

### **Grupos vocálicos ambisilábicos**

Como hemos señalado, en castellano los grupos silábicos pueden ser tautosilábicos, cuando los fonemas se presentan en una misma sílaba; y ambisilábicos cuando se presentan en diferentes sílabas. El primer caso, generalmente, es de vocal abierta seguida de cerrada y viceversa, lo que ya comentamos en las transferencias. El segundo caso es conocido como hiato, cuando no hay diptongo y las vocales vecinas (abiertas) son parte de sílabas diferentes, o porque en una secuencia de abierta y cerrada (o cerrada y abierta) el acento cae en la vocal cerrada, así:

<b>geografía</b>	<b>&gt;</b>	<b>ge - o - gra - fí - a</b>
<b>[ í . a . to ]</b>	<b>&gt;</b>	<b>h i . a . t o</b>
<b>[ u . í . da ]</b>	<b>&gt;</b>	<b>hu . i . da</b>
<b>[ ma . ni . o . bra ]</b>	<b>&gt;</b>	<b>ma . ni . o . bra</b>

En este caso el aimara hablante lo siente normal y realiza con la epéntesis de /w/ o /y/, con lo que las vocales quedan claramente en sílabas diferentes.

<b>Aimara</b>	<b>Castellano</b>
<b>di y a r y o</b>	<b>di - a - rio</b>
<b>pa y i s</b>	<b>pa - ís</b>
<b>pharawúniko</b>	<b>fa-ra-ó-ni-co</b>
<b>sayita</b>	<b>sa-e-ta</b>
<b>maríya</b>	<b>ma-rí-a</b>
<b>pasiyimos</b>	<b>pa-se-e-mos</b>
<b>phiyu</b>	<b>fe - o</b>
<b>leyi</b>	<b>le - í</b>
<b>kiloyopatra ~ liyupatra</b>	<b>cle-o-pa-tra</b>
<b>estiyu</b>	<b>es- tí- o</b>
<b>kuwite</b>	<b>co - he - te</b>
<b>muho</b>	<b>mo ho</b>
<b>suwawi</b>	<b>su- a- ve</b>
<b>jesuyita ~ jesujita</b>	<b>je - su - ita</b>

Es interesante cómo el aimara hablante separa el diptongo agregando una semiconsonante *y*, *w* o *h* (ver ejemplo moho > muho).

Transferencia a nivel consonántico

Consonantes oclusivas sordas simples / p , t, č, k /

Estas consonantes y sus alófonos son comunes al aimara y castellano; por tanto la transferencia es positiva, hay mayor similitud y no ofrece mucha dificultad.

Consonantes oclusivas sonoras simples / b d g /

Estos sonidos no existen en aimara; el bilingüe aimara-castellano tiene mucha dificultad en producirlos; por tanto, la transferencia es negativa. En su pronunciación las reemplaza con otras de rasgos semejantes.

Aimara	Castellano
r l r u	‘dedo’
s i t u l a	‘cédula’
w i n u s	‘buenos’
l u p u	‘club’
k a t u	‘gato’
p i r j i r a	‘brígida’
Consonantes fricativas sordas / f s x /	

/f/

Esta consonante ofrece dificultad para pronunciarla, por lo que constantemente la reemplazan con *ph*; por tanto, la transferencia es negativa.

Aimara	Castellano
p h a s i l	‘fácil’
p h u s p h o r o	‘fósforo’
p h i r y a	‘feria’
p h u m ’ i n t o	‘fomento’
p h u r t i	‘fuerte’
p h u l u j u	‘flojo’
a l p h i r á r o	‘alferado’

/s/

Este fonema es común en ambas lenguas; en consecuencia, no ofrece dificultad al pronunciarlo; aquí hay transferencia positiva.

/x/

Este sonido se ha prestado en aimara cuando en esta lengua la realización común es /h/, aspirada glotal; por consiguiente, el bilingüe alterna /x/ con /h/ al pronunciar en castellano. La transferencia es neutra. Desde el punto de vista ortográfico, hay en aimara pronunciación de / h /, que en castellano es muda.

Aimara

Castellano

huwisa

‘juez’

j u s i ñ a

‘hoz’

jiraminta

‘herramienta’

Consonantes nasales / m n ñ /

Estas consonantes son comunes a ambas lenguas; en consecuencia, la transferencia es positiva.

Consonantes líquidas / l ll r /

Las consonantes l, ll son comunes en aimara y castellano andino, pero no en castellano costeño (en el que la ll se realiza como y), y aun así tenemos transferencia positiva.

/r/

Esta consonante se presenta en aimara como / ʀ / a nivel intermedio; pero en el sistema fonológico del aimara nunca ocurre en posición inicial, lo que dificulta la pronunciación del castellano. La transferencia es neutra.

Aimara	Castellano
re ment a ñ a	‘re men dar’
ri sa ñ a	‘re zar’
re lo hu	‘re loj’
pe ʀ o	‘pero’
pe ʀ o	‘perro’

La pronunciación de grupos consonánticos

Como hemos señalado, en aimara no existen grupos consonánticos en posición inicial de palabra o de sílaba; en consecuencia, la transferencia es negativa. Al pronunciar este grupo en aimara, o bien se agrega una semiconsonante (como en *palatanusa*) o bien se elide la consonante (en *timri*), esto por la diferencia de estructura silábica de las dos lenguas.

En Aimara	En Castellano
ti m. ri	‘ti m. b re’
cvc. cv	‘cvc. ccv’
ku wa: ru	‘cuadro’
palatanusa	‘plátanos’

En castellano palabras como *atleta* y *adlátere*, la *l* no se agrupa con la consonante precedente (*t* o *d*) (realización tautosilábica) sino con la vocal de la siguiente sílaba (realización heterosilábica).

Atle. ta

at. le. ta

Adla. te. re

ad. la. te. ra

Esto porque la maximización del inicio o "principio de grupos máximos" (*maximal cluster uproads*) es problemática en castellano.

#### **4.4. ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES**

##### **METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE PRONUNCIACIÓN AIMARA Y CASTELLANO**

En esta sección presentamos un método para lograr resolver las dificultades, como las interferencias fonológicas entre aimara y castellano, en base a ejercicios, con una metodología para el reconocimiento exacto del perfil articulatorio de cada lengua.

Esta metodología se usó para la enseñanza del inglés, como demostraron Fríes (1945), Lado (1957) y Boynton (1980).

Los ejercicios tienen por objetivo diferenciar ambas estructuras, encontrando las interferencias fonológicas y al mismo tiempo pronunciar según la pronunciación castellana. Estos ejercicios van de lo más diferente a lo más similar. Otro objetivo es conocer la fonología

castellana, identificar bien los sonidos inexistentes en aimara y su adecuada articulación.

#### **4.4.1. Con respecto a la lengua aimara**

La lengua aimara es internacional, se habla en Perú, Bolivia, Chile y Argentina. En el Perú es oficial en los lugares donde se habla y es nuestra segunda lengua nacional, después del quechua. En el camino de la interculturalidad conviene que aprendamos esta lengua con el mismo interés que se tiene por otras lenguas extranjeras. Siguiendo al Dr. Eugenio A. Nida, destacado lingüista que se preocupó por dejar establecido el estudio de las lenguas nativas: "se puede aprender aimara, a pesar de que algunos afirman que es una lengua imposible". Se habla mucho de las "palabras larguísimas", "los sonidos explosivos", los "sonidos guturales que sólo se puede hacer aclarando constantemente la garganta" y también de una " gramática ininteligible". La mayor parte de los que no son de habla aimara están casi convencidos de que el indio aimara no hace más que pronunciar sonidos difíciles de una manera ininteligible, y que es imposible que otro aprenda su idioma, lo cual no es verdad. Al procurar estudiar la gramática usual (si el estudiante se atreve), quedan más convencidos que nunca de que no se puede aprender el aimara, a no ser que uno sea de la misma familia o nativo hablante.

Es cierto que hay palabras larguísimas; en castellano también hay algunas como "paralelogramáticas", y hay cerca de 400 afijos. Pero no



son difíciles, ni es imposible aprender, sino sólo que son "diferentes", y con un poco de práctica el monolingüe castellano puede reconocer y reproducir esos sonidos "explosivos" (glotalizados).

El aimara es una república independiente entre las muchas repúblicas lingüísticas y como tal tiene sus propias leyes y reglas. Desde el punto de vista étnico y lingüístico los aimaras son también una nación como cualquier otra. El aimara es una lengua bien ordenada y uniforme en que se encuentra mucho menos irregularidad que en castellano, o que una cualquiera otra lengua europea.

El estudiante de aimara o de cualquier otro idioma debe tener en cuenta tres principios fundamentales.

1. El orden de aprendizaje de las cuatro habilidades debe ser:
  - a) escuchar (o comprensión oral);
  - b) hablar (o producción oral);
  - c) leer (o comprensión escrita);
  - d) escribir (o producción escrita).
2. Debe aprenderse el idioma (aimara en el caso de los castellanohablantes) de una persona que lo habla y no solamente de un libro.
3. Lo que se debe aprender es el idioma mismo (para hablar y entender) y no observaciones sobre o acerca de él, que pueden ser subjetividades orientadas a distorsionar su condición de lengua.

A menudo no seguimos este orden. En las escuelas sólo usan lecturas, sin recurrir a otros métodos. La base científica de esta observación se encuentra

en la relación estrecha entre los símbolos acústicos (lo que se escucha) y su producción por el mecanismo vocal. El lenguaje consiste en primer lugar en símbolos auditivos, mientras que la escritura introduce otros símbolos (los ortográficos) que se emplean para representar los símbolos auditivos, vale decir que las letras son símbolos de símbolos, y como tales tienen menos relación con el lenguaje vivo.

Si uno no tiene la oportunidad de escuchar constantemente una lengua, se puede sustituir con discos o grabaciones, que se pueden repetir cuantas veces se desee. En muchos casos vale más escuchar un solo disco veinte veces, en lugar de escuchar veinte discos diferentes. Hay mucho valor en la repetición de palabras y frases idénticas. Además, no es preciso empeñarse todo el tiempo en observar los mismos detalles. El efecto de los sonidos y de las formas gramaticales en el subconsciente es indubitable, pero es menester no permitir ningún obstáculo psicológico que pueda impedir su entrada o captación.

Al aprender una lengua nueva, no se debe procurar escuchar demasiado a la vez. Es conveniente escoger los detalles en que se va a fijar la atención. Al principio se debe observar la entonación de la voz, notando si se eleva o se baja al fin de cada frase, y si cada sílaba se pronuncia completa o con elisión. Después en la entonación se debe observar los sonidos extraños o nuevos para el aprendiz, como los aspirados y glotalizados.

Como hemos señalado, es preciso aprender el idioma de uno que lo habla y no sólo de un libro. Uno que habla el idioma nativo como lengua materna tiene

que ser la primera y la última autoridad cuando se trata de lo que se habla y lo que no se habla. Es posible aprender aimara, se puede llegar a dominarlo.

Para esto es necesario:

1. apreciar sinceramente su estructura.
2. escuchar con paciencia y perseverancia, constantemente.
3. animarse y empezar a hablar, a pesar de los errores y de las risas. El hacer este esfuerzo para hablar el idioma dará la mejor entrada posible en las vidas y en los corazones del pueblo aimara" (Nida 1963:3-7). La forma de captar sonidos con exactitud será mediante el reconocimiento del perfil articulatorio, la ubicación y la producción, trabajar con ejercicios de pares mínimos, tripletes, y de mayor dificultad a menor dificultad, de mayor complejidad a menor complejidad. Para las formas articulatorias tenemos lo siguiente.

#### **4.4.1.1. Ejercicios de labios**

1. abrir y cerrar la boca para poder reconocer las vocales abiertas ( i a ) y las cerradas ( u a ) .
2. variar la separación de los labios según las vocales i, a, u.
3. abrir la boca como despegando bruscamente unas veces y suavemente otras veces para pronunciar, por ejemplo, la glotalizada p' y y la aspirada ph.

#### **4.4.1.2. Ejercicios de la lengua**

1. Sacar y meter la lengua, para facilitar los sonidos apicales ( l, n ) y los no apicales ( ch, k)

2. Mover la lengua tocando el ápice en diferentes partes y soltarla bruscamente para sonidos oclusivos simples y glotalizados ( p - p' - ch - ch' ).
3. Mover el dorso de la lengua en diferentes partes y soltarla bruscamente para producir oclusivas velares simples y glotalizadas ( k - k' ).
4. Mover el postdorso hacia atrás, para producir sonidos velares y uvulares (de la campanilla) y soltar bruscamente para producir sonidos postvelares simples y glotalizados ( q - q' ).
5. Hacer el movimiento de gárgaras con el postdorso de la lengua para facilitar la producción de sonidos postvelares oclusivos y fricativos ( q, qh, q', x ) .

#### **4.4.1.3. Ejercicio de soplo**

1. Acercar a los labios tiritas de papel para que con su movimiento se pueda comprobar la producción de consonantes aspiradas ( ph, th, chh, qh )
2. Tratar de apagar una vela.

#### **4.4.2. Con respecto al castellano**

Ya hemos visto en rasgos generales la fonología del castellano y las dificultades y transferencias del aimara en una situación de contacto de lenguas. En base a esos datos, en esta parte queremos esbozar la enseñanza de la pronunciación castellana a los aimarahablantes y a los niños aimaras, para que aprendan esta lengua con exactitud. Nos enfocamos en áreas de

interferencia fonológica, ejercitación del oído y la articulación del alumno para funcionar dentro del marco de la lengua estándar. Se tomará en cuenta las cuatro habilidades mencionadas:

- a) comprensión oral o escuchar;
- b) producción oral o hablar;
- c) comprensión escrita o leer;
- d) producción escrita o escribir.

#### **4.4.2.1. Ejercicios de aplicación**

*Primero.* El estudiante aprende los rasgos articulatorios del sonido meta (se usa el perfil articulatorio).

*Segundo.* Repite siguiendo el modelo que da el profesor, con las palabras en columnas representativas de los sonidos a tratar.

*Tercero.* El sonido meta es repetido en frases.

*Cuarto.* El sonido es presentado en oraciones para ser utilizado en los ejercicios sustitutorios.

Otro tipo de ejercicios es el contraste de par mínimo, cuando se encuentran a menudo dos sonidos confundidos por hablantes aimaras, lo que se facilitará con una disposición que permita leer verticalmente y contrastar horizontalmente. Después de este ejercicio el profesor pregunta si ya comprenden sobre este sonido y los compañeros afirman si comprende o puede pronunciar.

Los ejercicios se basan en el concepto *theoretical completeness* ('completitud teórica').

Primero presentamos los ejercicios sobre las vocales, luego sobre las consonantes y finalmente los aspectos fonotáticos.

El profesor podrá ordenar según el sonido que quiera tratar. Lo que se espera es que lo haga de manera clara y precisa para enseñar Castellano a hablantes aimaras.

#### **4.4.2.2. El perfil articulatorio**

En esta sección se presenta el diagrama de la cavidad bucal o el aparato fonador humano, señalando sus partes principales. Este diagrama será usado por el maestro para ilustrar la articulación de cada sonido consonántico y vocálico. Se explicarán los puntos de articulación, los órganos articuladores y las cavidades donde se producen las vocales en alturas y subalturas, ya sea con los labios redondeados o estirados. Si el alumno no logra comprender ni producir el sonido estudiado, entonces se puede caracterizar al sonido tanto por su descripción como por su producción. Después se verá si el alumno no abre o cierra la boca o no aproxima los labios de manera adecuada, si no mueve bien la lengua hacia adelante o atrás; también se observará si hay nasalización del fonema y variación de la articulación. Finalmente, se procederá a la corrección, que consiste en comparar con el perfil estándar, ejercicios con respiración y nasalización, ejercicio de labios, de lengua, según los sonidos. El perfil articulatorio muestra:

1. labios
2. dientes
3. alveolos
4. paladar
5. velo del paladar

6. lengua
7. faringe
8. epiglotis
9. laringe
10. glotis
11. cuerdas vocales

#### 4.4.2.3. Con las Vocales

/ i /

Al maestro

1. vocal alta anterior no redondeada, aguda palatal.
2. los estudiantes pueden tener dificultades en distinguir la / e /

Al alumno

1. / i / es alta

/ i / es anterior

/ i / no es redondeada

/ i / debe ser distinguida de / e /

h i p o	gigante	ají
í d o l o	mira	vi
i d e a	mío	ti
h i j o	sitio	si
h i l o	libro	reí
i d o	misa	fui
i z q u i e r d a	pila	caí

hipo izquierda  
 hijo ídolo  
 libro mío  
 ají pica al gigante  
 fui a mis libros  
 medí desde aquí  
 escribí lo que vi, le pido vino  
 risa gentil

*/e/*

Al maestro

1. vocal anterior, media no redondeada
2. los alumnos pueden tener dificultad de distinguirla de /i/

Al alumno

1. es media
2. es anterior
3. es no redondeada
4. debe distinguirse de /i/

ese	sello	bebé
el	cena	pase
ella	peso	sucré
entre	leo	alambre
esta	reza	vive
era	jefe	come
énfasis	detrás	sede



enredo	deseo	se
envidia	centavo	te
elegante	acerca	li
hecho	gente	me

Oraciones formadas con los ejemplos

Ese jefe se me fue.

El sello es de alambre.

Hace lo que debe. Merece que se le dé fe.

Parece que se mueve.

Pares mínimos

/ \ /    / e /

cita	zeta
lío	leo
mi	me
silba	selva
sino	seno
ti	te
fui	fue
ries	reyes
pisa	pica
rito	reto
tía	tea
circo	cerco

rizo                rezo

piña              peña

allí               hallé

1.        ¿Qué hacen en la misa?

Rezan.

2.        ¿Qué hacen en la mesa?

Comen.

1.    ¿Dónde picó la abeja?

Picó en la mano.

2.    ¿Cuándo pecó la muchacha?

Pecó en la fiesta.

1.    ¿Cómo lo vi?

Lo viste jugando.

2.    ¿Cómo lo ve?

Lo ve muy bien.

1.    ¿Cuándo comimos?

Ayer por la tarde comimos.

2.    ¿Cuándo comeremos?

Mañana por la tarde comeremos.

/ u /

Al maestro

1.    vocal alta posterior y redondeada

2.    los estudiantes pueden tener dificultades para distinguir de / o /

Al alumno

1. es vocal alta
2. es vocal posterior
3. es vocal redondeada

último	número	tu
úlceras	mudo	tabú
único	mula	cebú
uña	rudo	manú
uva	sujeto	lulú
usado	bueno	sulú
unión	luto	malú

Sube seguro por el muro.

Lugar de mucha bulla.

Fluye la luna por la altura.

Mucho dura la tertulia.

Aumentar el caudal.

/ o /

Al maestro

1. vocal media posterior y redondeada
2. los estudiantes pueden tener dificultad en distinguirla de la / u / .

A los estudiantes:

1. es una vocal media

2. es una vocal posterior
3. es una vocal redondeada
4. debe distinguirse de / u /

olla	cocinar	ruido
hola	cocer	mío
ojo	cosa	tuyo
hombre	loza	listo
ocio	mozo	hijo
oír	modo	bueno
hora	lomo	lo
obra	alojamiento	reo
otro	comer	suyo
oso	tonto	rio

Una flor roja.

La lluvia moja la hoja.

Vayan con Dios.

Corre a esconderse con temor.

Soltar el cordón de la bolsa.

<i>/ u /</i>	<i>/ o /</i>
curso	corso
cuba	coba
usar	osar
suba	soba

zurra	zorra
hulla	olla
luna	lona
tuco	toco
trucha	trocha
tuna	tono
funda	fonda
mudo	modo
tunta	tonta

1. ¿Cuánto tiempo duró el anillo?

Duró 10 años.

2. ¿Cómo doró el anillo?

Lo doró con oro de 18 quilates.

1. ¿Cómo es esa tunta?

Es muy sabrosa.

2. ¿Cómo es esa tonta?

Es mal educada.

1. ¿Por qué hay que huir?

Porque viene la policía.

2. ¿Por qué hay que oír?

Para apreciar la música.

a	e	i	o	u
para	pero	—	poro	puru
mata	meta	mita	mota	muta
rata	reta	rita	rota	ruta

dime	deme	dime	doma	—
salva	selva	silba	-----	-----
bala	vela	bilo	bolo	bula
paso	peso	piso	pozo	puso

#### 4.4.2.4. Con las consonantes

/ b /

Al maestro

1. oclusiva bilabial sonora
2. presenta alófono p

Al alumno

1. es sonora
2. es bilabial
3. es oclusiva
4. no debe ser confundida con / w /

bobo	ave	ambos
bota	beber	bomba
ver	saber	hombro
voy	caber	tambor
vestido	hablar	alambre
vagabundo	grabación	sable
bestia	bebé	cable
bueno	libre	cambiar
bien	obedece	club

Bramando y surgiendo, en tumbos mil, desciende.

Brotando sangre las espaldas y los hombros.

Temblaron los hombres en las sombras.

/ b /

beso

belga

bebe

vela

boca

bella

Berta

/ w /

hueso

huelga

huevo

huella

hueco

huerta

huero

1. ¿Te dio un beso?

Sí, es mi amigo.

2. ¿Te dio un hueso?

Sí, es para el perro.

1. ¿Dónde está la huella?

Está en el suelo.

2. ¿Dónde está la bella?

Está en el circo.

/ g /

guía

agra

agüita

maguey

/ w /

huía

aura

agüero

Uruguay

**/ d /**

Al maestro

1. oclusiva dental sonora
2. presenta alófonos
3. puede ser confundida con /t / o / r /

Al alumno

1. es sonora
2. es de articulación dental
3. es pronunciada como fricativa dental entre vocales
4. no debe ser confundida con / t / o / r /

da	rodilla	bandido
de	comida	andar
dedo	indígena	hondo
dado	oído	mundo
débil	bebida	ronda
duda	ladrar	manda
donde	muerde	riendo

Húmedo está bajo el laurel el banco de verdinosa piedra.

Doy de comer un pescado al alcalde.

Él ordena a los diputados en el Congreso.

/ d /

/ t /

cuando

cuanto

días

tías



de	te
muerde	muerte
manda	manta
falda	falta
deje	teje
siendo	siento
viendo	viento
ruda	ruta
moda	mota
boda	bota

1. ¿Cuándo viene?

Mañana.

2. ¿Cuántos vienen?

Cinco.

1. ¿Tienes faldas?

Sí, mi hermana usa.

2. ¿Tienes faltas?

Sí, un día.

/ d /	/ r /
codo	coro
modo	moro
dato	rato
duda	ruda
deja	reja
cada	cara

rama

ira

toro

1. ¿Qué mido?

Mides la tela.

## 2. ¿Qué miro?

Miras la revista.

1. ¿Duda mucho?

Sí no cree en nada.

## 2. ¿Dura mucho?

Sí, cien años.

/ g /

## Al maestro

1. oclusiva velar sonora

2. su alófono es g

Al alumno

1. es sonora

2. es velar

3. es oclusiva

4. es fricativa entre vocales, pero no debe confundirse con / w /

gota

fuego

sangre

grave

conmigo

mango

grande

salgo

tango

ganar

regla

hongo

gol

seguir

ganga

guapo	agarro	tengo
guerra	trago	lengua
guía	magó	pongo

1. El mago sigue al gato (la gata, la gorda, el globo)
2. Tengo una regla grande (lengua, guía, gota)

Al maestro

1. fricativa labiodental sorda
2. sustitución aproximada del aimara con /ph/, que dificulta la pronunciación

Al alumno

1. es sorda
2. es labiodental
3. es fricativa
4. / ph / aimara no es sustituto válido por / f /

foto	edificio
feo	jefe
fiesta	afán
feria	alfabeto
fin	confianza
filtro	tráfico
fila	alfombra
fiebre	infierno
fósforo	afuera

La filosofía se fundó en la facultad (fábrica, finca, feria).

La fiesta es fuerte y fugaz (fiebre, finca, feria).

/ f /

fino

fiel

fuelle

faja

flan

foco

fresa

fase

afilar

/ p /

pino

piel

puente

paja

plan

poco

presa

pase

apilar

1. ¿Hay agua en la fuente?

Sí, es agua para tomar.

2. ¿Hay agua en el puente?

No, el agua está debajo del puente.

*/ r /*

Al maestro

- 1, vibrante simple sonora
2. puede ser confundida con / r̄ /

Al alumno

1. es sonora
2. es alveolar
3. es vibrante simple

4. puede ser confundida con / ʀ /

5. ocurre en grupos tautosilábicos con oclusivas

brazo	paro
tres	lora
cuatro	moro
mediano	tiro
libro	miro
hombre	afuera
cuadro	aimara
hambre	mujer
sirve	lumbar
morfema	furor
árbol	humor
corto	señor

1. El torero ama a mi hermana (loro, señor, guerrero).

2. Le invitaron a contar algunas impresiones de la excursión que acababa de hacer.

/ ɾ /

Al maestro

1. vibrante múltiple

2. puede ser confundida con / r /

Al alumno

1. es sonora

2. es vibrante

3. es alveolar

4. puede ser confundida con / r / simple

radio	correo	hablar
raro	tierra	comer
rudo	corre	ver
redondo	corriente	lider
risa	derrota	ser
ritmo	agarre	amar
regla	jarro	flor
rato	garra	nacer
roto	zorro	mar
ruta	guerra	dar
rumor	horror	comer
responsable	agarro	morir

1. El jarro largo tiene una rosa (tarro, faro, carro).

<i>/r/</i>	<i>/r̄/</i>
pero	perro
caro	carro
pero	perro
vara	barra
cero	cerro
foro	forro
amara	amarra
coro	corro

1. ¿Son caros?

Sí, son muy caros.

2. ¿Son carros?

Sí, vienen de Cuzco.

1. ¿Tienes pera?

Sí, para jugo.

2. ¿Tienes perra?

Sí, es guardiana.

#### **4.4.2.5. El Acento y la entonación**

Al maestro

El aimara se caracteriza por el acento fijo, predecible, en la penúltima sílaba, por lo que no tiene valor distintivo o fonológico; en castellano el acento sí es distintivo y fonológico, se representa en la escritura (tilde).

calculó

cálculo

término

termino

camino

camino

sacó

saco

compró

compro

manejó

manejo

arreglé

arregle

límite

limite

1. ¿Cuándo terminó?

Terminó el año pasado.

2. ¿Cuándo termina?

Termina esta noche.

3. ¿Cuál es el término apropiado de 1 a 9?

El término apropiado es "dígito".

4. ¿Quién termina?

Yo termino.

Inflexión ascendente

*Con una sílaba*

té	te
dé	de
sé	se
él	el
tú	tu
¡no!	no

*Con dos sílabas*

*Oxítonas*

sillón

jamás

canté

virtud

perdiz

color



*Con tres sílabas*

repetir

contador

corazón

admirar

*Con cuatro sílabas*

copiosidad

ceremonial

educación

amistad

*Con cinco sílabas*

contraposición

inmovilidad

luminosidad

rejuvenecí

*Inflexión descendente*

*Con dos sílabas*

árbol

llano

piedra

*Con tres sílabas*

rápido

límite

ácido

lástima

árboles

*Con cuatro sílabas*

examinas

cómpramelo

Inflexión circunfleja

*Con tres sílabas*

hermosa

macizo

llanura

*Con cuatro sílabas*

luminoso

panorama

madrileño

*Con cinco sílabas*

romanticismo

literatura

privilegiado

abandonaban

Hacer ejercicios de entonación utilizando los signos ascendente, descendente y circunflejo.

Introducir entonación en coplas, en fragmentos de cuentos, narraciones, como:

Sevilla, para el regalo,	"Señor, matadme si queréis ...
Madrid, para la nobleza;	¡Pero, Señor, no me matéis!
Para tropas, Barcelona;	¡Oh Señor, por el Sol sonoro!
Para jardines, Valencia	por la mariposa de oro,
(copla popular)	por la rosa y por el lucero ...
	¡Señor, Señor, no me matéis!... Pero
	matadme si queréis"

(Juan Ramón Jiménez)

—¿Hay quien nos escuche? —No.

—¿Quieres que te diga? —Di.

—¿Tienes otro amante? —No.

—¿Quieres que lo sea? —Sí

(Copla popular)

—¿Qué hay, Carmen? —preguntó con gran calma, dirigiéndose al espejo para arreglarse el pelo.

—Señorita, vengo a darle cuenta del billete que me entregó por la mañana.

—¡Ah!, sí...el billete... ¿De cuánto era?

—De diez duros.

(Palacios Valdez).

En esta sección también se puede diferenciar palabras con acento ortográfico y palabras con acento fonético o prosódico. Según la sílaba en que se ubica el acento prosódico, las palabras pueden ser: oxítonas o agudas (en la última sílaba), paroxítonas o graves o llanas (en la penúltima sílaba), proparoxítonas (esdrújulas y sobreesdrújulas). En caso de acento ortográfico o tilde, hay reglas de acentuación que permiten poner el acento, así:

corazón	(aguda)
Jesús	(aguda)
mármol	(grave)
árbol	(grave)
exámenes	(esdrújula)
jóvenes	(esdrújula)

#### 4.4.2.6. Secuencia vocálica

Al maestro

En la lengua aimara no hay secuencias de vocales diferentes, lo que sí ocurre con el castellano. En castellano hay diptongos, triptongos, hiatos, como hemos señalado al reseñar los rasgos diferentes entre ambas lenguas.

sa. e. ta

pa. ís

rau. do

a. ún

co. pia

ve. ni. a

va. ci. ar de vacío

ri. a. da de río

ta. tua. je

di. a. rio de día

su. a. ve

pú. a

hi. a. to

puen. te

cru. e. les

cui. dar

hu.í.da

1. Se ríe cuando lee (voltea, cae, lo trae).
2. Había que traer al hijo (crear, tutear, creer).

#### **4.4.2.7. Secuencia consonántica**

En aimara no se presentan grupos consonánticos en posición inicial de palabra ni en posición inicial de sílaba, según hemos expuesto al presentar los rasgos diferentes entre aimara y castellano, lengua en que sí se da la secuencia consonántica en posición inicial en grupos tautosilábicos con oclusiva ( p t k, b d g, f) más las líquidas ( r, l ), lo que se adapta en aimara de diversa manera.

1. ¿Cuál prefieres, blanco o pardo?

Prefiero blanco.

2. ¿Es mejor el altiplano o la selva?

Es mejor el altiplano.

3. ¿Traerás la flauta o el bombo?

Traeré la flauta.

## CONCLUSIONES

- 1.<sup>a</sup> La influencia de una lengua en otra se da por situaciones de contacto, con algunos resultados de interferencia, transferencia o sustratos como de superestratos. La interferencia es desviación con respecto a la norma de la lengua oficial, el hablante o aprendiz percibe y reproduce los sonidos de la lengua secundaria, lengua meta, L2, en términos de la lengua primaria o lengua materna.
  
- 2.<sup>a</sup> La lengua castellana es una lengua oficial que se usa en trámites legales, políticos, en la educación formal y de amplia función y uso, por eso es dominante. Mientras la lengua aimara es una lengua etnocultural, símbolo de nuestra cultura, depositaria de conocimientos y saberes de una cultura que se forjó por miles de años. Al ser diferente al comparar entre castellano y aimara se presenta ocho ausencias de rasgos en aimara y nueve presencias en castellano.

Ausencia de rasgos en aimara:	Presencia de rasgos en castellano:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vocales medios (e o)</li> <li>2. Diptongos</li> <li>3. Consonante final</li> <li>4. Consonantes b, d, g.</li> <li>5. Consonantes f, z</li> <li>6. Consonante r inicial</li> <li>7. Grupos consonánticos</li> <li>8. Acento fonológico</li> <li>9. Escritura poligráfica</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cinco vocales (<i>i, e, u, o, o</i>) (mayor proporción vocálica).</li> <li>2. Diptongos o poliptongos (<i>ae, ai, ao, au</i>, etc.).</li> <li>3. Consonante final.</li> <li>4. Consonantes oclusivas sordas y sonoras (<i>p/b, t/d, k/g</i>).</li> <li>5. Consonante fricativa <i>f, z</i>.</li> <li>6. Consonante <i>/r/</i> múltiple.</li> <li>7. Grupos consonánticos en posición inicial de palabra, tautosilábicas oclusiva más líquidas (<i>pr, tr, kr, br, dr, gr, fr, pl, tl, kl, gl, fl</i>).</li> <li>8. Acento fonológico o movable.</li> <li>9. Poligrafías como <i>/b/</i> que representa a <i>v, w, b</i>; <i>/k/</i> representa a (<i>c, qu, x</i>), <i>s</i> representa a (<i>c, z, s</i>) <i>/g/</i> a (<i>g, gu</i>) <i>/x/</i> a (<i>j, g</i>) i a (<i>y, i</i>) la letra <i>h</i> muda, sin pronunciación.</li> </ol>

3.<sup>a</sup> Los niños aimaras en las zonas investigadas se presentan como bilingües subordinados cuando tiene menos contacto prolongado por castellano y bilingües coordinados; los primeros con muchas interferencias y errores como resultado de la “presencia de rasgos en castellano” frente a la “ausencia de rasgos en aimara”, con lo que se generan 16 reglas de adaptación en la pronunciación como uno de ellos es:

Si, en su lengua materna (aimara) no tiene vocales medias (e o), solo pronuncian con vocales altas, generando la Regla I: alzamiento vocálico como: empeño > impiño ~ impiñu.

Mientras el bilingüe coordinado, tiene pocas interferencias o errores de pronunciación, mejor control en la presencia de la característica consonántica y vocálica.

4.<sup>a</sup> A nivel educativo los niños bilingües en la zona aimara investigada presentan diferencias entre grupo alfabetizado y no alfabetizado. En las primeras se ven con una pronunciación segura, firme de las vocales, consonantes, grupos de consonantes, acento en la lengua castellana, con pocas reglas de adaptación, son los que están en tercero y cuarto grado mientras los no alfabetizados o los que están en 1º grado presentan alternancias en su pronunciación y escritura, creando más reglas de adaptación. Lo cual prueba que el niño en su edad umbral es propenso aprender la pronunciación de cualquier sonido como decía Vygotsky (1995) “Sigue siendo necesario determinar el umbral mínimo en el que puede empezar la instrucción”. “Pero también debemos tener en cuenta el umbral superior la instrucción debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado”. (p.181).

Resumen de las reglas de sustrato			
Regla I	Alzamiento o cierre vocálico	Vocal media → vocal alta	e → i, o → u
Regla II	Alternancia vocálica	$V_1 \rightarrow V_1 \sim V_2$	i → e ~ i, u → o~u
Regla III	Monoptongación	$V_1 V_2 \rightarrow V_1$	ie, ei → i
Regla IV	Semiconsonante epentética	$V_1 V_2 \rightarrow V_1 C V_2$	ia, ea → iya
Regla V	Semiconsonantización de la vocal	$V_1 V_2 \rightarrow VC$	ae, ai → ay
Regla VI	Ensordecimiento de consonantes sonoras	Cons. sonora → Cons. sorda	b,d,g → p,t,k
Regla VII	Fricativización	Cons. oclusiva → Cons. fricativa	g → j, g → h
Regla VIII	Labialización	Cons. labiodental → Labial	f → ph
Regla IX	Deconsonantización	Cons. oclusiva → semiconsonante	b → w
Regla X	Rehilamiento	Cons. vibrante → cons. palatal	r → ř
Regla XI	Rotacismo	Cons. oclusiva → cons. vibrante	d → r
Regla XII	Lleísmo		y → ll
Regla XIII	Amplificación silábica o anaptixis	$CC \rightarrow CVCV$	pr → para
Regla XIV	Alargamiento compensatorio	$\_CCV \rightarrow \_V:CV$	dra → :ra
Regla XV	Desplazamiento del acento	$\acute{V}CVC \rightarrow VC\acute{V}C$	árbol → arból
Regla XVI	Grupo tautosilábico o grupo heterosilábico	$V.CCV \rightarrow VC.CV$	a.gro → ag.ro



## RECOMENDACIONES

- 1.<sup>a</sup> En el marco de la interculturalidad se presentan el diálogo, desarrollo, comprensión, la tolerancia; por eso es necesario que el maestro comprenda al alumno bilingüe y sus problemas de pronunciación, que sepa por qué ocurren y cómo puede tratarse, y no burlarse del niño tildándolo de bruto, que no sabe, que es motoso, ni menos castigar, para no ocasionar en el alumno temor ni desconfianza si es criticado por sus palabras. El maestro debe conocer la ausencia de rasgos en la lengua del niño, para mejorar la comunicación.
- 2.<sup>a</sup> Las 16 reglas de adaptación deben ser reconocidas por el maestro para que pueda cambiar de actitud en su trato y ser tolerante. A partir del reconocimiento de las características propias de cada lengua en contacto hay que plantearse nuevas metodologías de enseñanza, en una actitud de revalorización de ambas lenguas, como debe ocurrir en la educación intercultural. Pues entre castellano y aimara hay más subordinación más diferencia.
- 3.<sup>a</sup> La enseñanza del castellano tiene que realizarse contrastivamente tanto en la estructura fonológica y morfosintáctica, como en la semántica y la pragmática. Nosotros iniciamos el trabajo sólo en el nivel fonológico; lo demás se tratará en investigaciones posteriores. En el nivel de la pronunciación debe tomarse en cuenta la “conciencia fonológica” (CF) que son habilidades metalinguísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos de la lengua oral.

Determinar el ZO-ped = “zona de desarrollo próximo” ZDP: El lugar de intervención pedagógica en niños de edad preescolares, iniciales “de modo que al ingresar al primer año los niños tengan un desarrollo fonológico satisfactorio para aprender a codificar, no basta que ellos tengan buen desarrollo de lenguaje oral y vivan en ambiente letrado necesita el nivel cognitivo para la lectura” (Bravo, 2004:30).

La enseñanza debe ser gradual y ordenada. Es importante:

- a) Escuchar lo que el otro pronuncia correctamente.
- b) Hablar, imitar al hablante, practicar con ejercicios de pronunciación intensos y constantes.
- c) Leer y comprender cuando hay matices de afirmación, ruego, pregunta, sorpresa, etc.
- d) Escribir con corrección continua de grafización, para no caer en errores ortográficos, y conocer las poligrafías que ocasionan patografías en la escritura.

Este material que exponemos es para llenar un vacío, porque tenemos la necesidad de contar con un manual para la enseñanza de la pronunciación en castellano y aimara, pero reconociendo que ambas lenguas están en pie de igualdad. Esto servirá a los profesores que trabajan con niños aimaras en las zonas aimaras de Tacna, Puno y Moquegua, como también puede ser en Chile y Bolivia, respetando las diferencias.

## REFERENCIAS

- Alonso, D. (1956). *Unidad y defensa del idioma*. Madrid: Gredos.
- Boynton, S. S. (1975, 1980). *Un análisis contrastivo de la fonología del castellano y del aimara*. Traduc. Pedro Plaza de la tesis de Maestría en la U. de Florida. La Paz: INEL
- Bravo, L (2004). “*La conciencia fonológica como una posible de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial*”. En Rev. Latinoamericana de Psicología. Vol. 36.1 pp.31-32. Chile
- Calvo, C. (2014). *La atrición en las lenguas de contacto: El caso de los inmigrantes españoles en Brasil*. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística (ALFAL).
- Calvo, J. (2001). *Contacto interlingüístico e intercultural en el mundo hispano*. Tomos I y II. Valencia: Instituto Valenciano de Lengua y Cultura Amerindias.
- Callo, D.P. (2015). *Interferencia gramatical en el quechua de hablantes bilingües del valle del Colca*. Facultad de Letras y ciencias Humanas, UNMSM. Tesis Doctoral.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano Andino, aspectos socio-lingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Corder (1967). “*The significance of Learners Errors*”. IRAL 5: 161-170.

- Chucho, S. (2011). *El bilingüismo del personal docente y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del Centro Educativo “José María Saenz”*. Ecuador, Tesis doctoral presentado en la Universidad de Ecuador.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Domínguez, V. (1990). *Problema de interferencia quechua-español*. Huánuco: UNHV-CONCYTEC.
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto Social y Lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Escobar, A. M. y Wölck, W. (ed.). (2009). *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Vervuert / Iberoamericana.
- Ferreira, (2017). *Análisis de errores en el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. Universidad Concepción – Chile.
- Fries, Ch. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Granda, G. de (2001). *Estudio de Lingüística Andina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Granda, G. (1994). *Español de américa, África y hablas criollas hispánicas*. Madrid: Gredos.
- Hardman, M. (1966). *“El jaqaru, el kawki y el aimara”*. Primer Congreso Internacional de Lingüística. Montevideo: Calache.
- Huayhua, F. y otros (2016). *Gramática pedagógica aimara*. Lima: Ministerio de Educación-Digeibira.

- Huayhua, F. (2014). "*La coalescencia y el alargamiento compensatorio por efecto Sandhi*". En *Lengua y Sociedad*. Lima: CILA, pp. 67-81.
- \_\_\_\_\_. (2012). "*Normas para el buen uso de la ortografía aimara*". En *Lengua y Sociedad*, N.º 12, Lima: CILA, pp. 167-176.
- Huayhua, F. y otros (2009). "*Interculturalidad Americana*". en Revista Aymara Quechua N° 15. Lima – Perú.
- Huayhua, F. (2001). *Gramática descriptiva de la lengua aimara*. Lima: Negocios Arco Iris S.R.L.
- Jimenez, I. (2010). *Análisis contrastivo de casos de variación en las nomenclaturas anatómicas*. Universidad de Malaga –España.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lenz, R. (1893). "*Beiträge zur Kenntnis des Amerikanospanischen*". Zeitschrift für romanische Philologie N.º 17.
- Lipski, M, J. (1991/1996). *El español de América*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Martin, E. (1969). *Bosquejo de la Lengua aymara*. Buenos Aires: Cuadernos del Instituto de Filología y Lingüística.
- Martinet, A. (1953). *Function, structure, and sound change*. Word 8. 1-32. Houston.
- Mendoza, J. (1991). *El castellano hablado en La Paz. Sintaxis Divergente*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Miranda L. (2012). *La glotopolítica en el Perú colonial*. Lima: Unesco.
- Nida, E. (1963). "*Se puede aprender Aymara / Aymara can be learned*". En Ross, Rudimentos de Gramática (Pp. 3-7). La Paz, Bolivia.

- Palacios, A. (2014). "*Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto: Algunas precisiones teóricas*". En Martín Butragueño: Argumentos cuantitativos y cualitativos segundo coloquio de cambio en variación lingüística. México: El Colegio de México.
- Pérez Silva, Jorge Iván y Acurio Palma (2008). *Contra el prejuicio de la motosidad / Un estudio de las vocales del castellano andino desde la fonética acústica*. Lima: Instituto Riva Agüero. PUCP.
- Real Academia Española de la Lengua. (1979). *Esbozo de una Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A.
- Rovira, J.C. (2001). "*José María Arguedas y la conflictividad indigenista*". En, El indigenismo americano de A. Palacios y T. Fernandez (Eds.) pp. 47-48. Madrid: UAM.
- Rosenblat, Á. (1962). *El Castellano de España y el Castellano de América, Unidad y diferenciación*. Bogotá: instituto Caro y Cuervo.
- Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*. México: UNAM.
- Santos, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Ed. Síntesis S.A.
- Sapir (1971). *El lenguaje, introducción al estudio del habla*. País: Médico: F.C.E.
- Selinker (1969). "*Language transfer*" General Linguistics 9:67-92. Longman: Londres.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Tabouret-Keller, A. (2009). "*Languages in contact: l'expression contact comme revelatrice de la dynamique des langues. Persistance et*

- interet de la métaphore*". En *Journal of language contact*, pp. 7-18.
- Thomason, S. G. (2001). *Language Contact*. Edinburgh University Press Ltda.
- Torero, A. (1972) "*Lingüística e historia de los Andes del Perú y Bolivia*". En Escobar. Ed. El reto del multilingüismo en el Perú (pp. 47-106). Lima: IEP.
- Tricás, M. (2010). "Lingüística contrastiva y traducción, Aproximaciones interculturales". En *Synergies Espagne*, N.º 3, pp. 13-22.
- Vygotsky L. (1995). "*Pensamiento y lenguaje*". Buenos Aires: Paidós.
- Weinreich, U. (1953/1974). *Lenguas en Contacto*. (7ª Ed.). Caracas: Ed. de la Biblioteca-The Hague-Houston.
- Zamora (2015). "*Uso del quechua y rendimiento académico de los niños y niñas del III Ciclo de la I.E. N° 88678 - de Huaracarcca*". Tesis de Maestría presentado en la UNMSM. Facultad de Educación.
- Zimmermann, K. (1995). *Lenguas en Contacto*. Madrid: Iberoamericana.
- Zimmermann, K. (2009). "*Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos, casos en América Latina*". En Escobar, A. M. Wölck, Wolfgang (editores). (2009). *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas*. Madrid: Vervuert / Iberoamericana, pp. 129-160.
- Zúñiga, M. (1974). *La educación bilingüe y la enseñanza de pronunciación castellana a niños quechua-hablantes*. Documento de trabajo N.º 29. Lima: CILA-UNMSM.

Zúñiga, M. y Minnie, T. (1976). *Manual de Pronunciación Castellana para Niños Quechua-hablantes*. Serie Manuales N° 1. Lima: CILA – UNMSM.



## **ANEXOS**

## ANEXO Nº 1

### CUADRO DE CONSISTENCIA

Problema General	Objetivo General	Variable y Categoría		Metodología de la Investigación
<p>En qué medida contacto de lenguas aimara-castellano, influye en los niños bilingües aimaras de Conima, Cuchumbaya y Cairani.</p> <p><b>Problema específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuál es la relación entre castellano y aimara en el niño bilingüe aimara de Conima, Cuchumbaya y Cairani?</li> <li>• ¿Existe diferencia entre bilingüe coordinado e incipiente en Conima, Cochumbaya y Cairani?</li> <li>• ¿Existe diferencia entre el grupo alfabetizado y no alfabetizado en Conima, Cuchumbaya y Cairani?</li> </ul>	<p>Comprobar las influencias lingüísticas que presenta el aimara y castellano en niños bilingües de Conima, Cochumbaya y Cairani (en situaciones de lenguas en contacto)</p> <p><b>Objetivo específico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación entre castellano y aimara en el niño bilingüe aimara de Conima, Cochumbaya y Cairani.</li> <li>• Determinar la diferencia entre bilingüe coordinado e incipiente en Conima, Cochumbaya y Cairani.</li> <li>• Determinar la diferencia entre el grupo alfabetizado y no alfabetizado en Conima, Cochumbaya y Cairani.</li> </ul>	<p><b>Categorías</b> Vocal, consonante, acento y sílaba</p> <p><b>Sub. Categorías</b> Variación de segmentos y suprasegmentos.</p> <p><b>Variable independiente:</b> Contacto de lenguas, aimara, castellano.</p> <p><b>Variable dependiente:</b> Pronunciación del castellano como L2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación de segmentos en castellano y aimara.</li> <li>- Constrastación de categorías entre castellano y aimara.</li> <li>- Presencia y ausencia de rasgos en la lengua castellana.</li> <li>- Presencia y ausencia de rasgos en la lengua aimara.</li> <li>- Rasgos comunes en ambas lenguas.</li> <li>- Reglas sustratísticas y supraestratísticas.</li> </ul>	<p><b>Tipo:</b> Cualitativa y descriptiva.</p> <p><b>Diseño:</b> Estudio comparativo.</p> <p><b>Población:</b> 360 estudiantes</p> <p><b>Muestra:</b> 30 estudiantes</p> <p><b>Instrumento de colecta de datos:</b> Ficha sociolingüística para conocer actitudes, situaciones de informantes. Lista de 120 términos en castellano y aimara para conocer la pronunciación. Guía de observación cuando no se puede grabar.</p> <p><b>Técnica:</b> Entrevista participativa Observación directa.</p>

## ANEXO Nº 2

### INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### FICHA SOCIOLINGÜÍSTICO

1. Nombre:
2. Género: Masculino (...) Femenino (...)
3. Edad: (...)
4. Lugar de nacimiento anexo, ayllu, parcialidad..... distrito.....  
Dpto. (...)
5. Procedencia de sus padres      Padre (...)    Madre (...)
6. Nivel de educación primaria (...) Secundaria (...) Superior (...)
7. Usa usted alguna lengua nativa (aimara, quechua, otro)  
                                 Sí (...)                      No (...)  
                                 ¿Cuál? ....
8. ¿Cuál es tu lengua materna o L<sub>1</sub>? (aimara, quechua, castellano)  
                                 Entiende (...)      Habla (...)    Escribe (...)
9. ¿Cuál lengua prefiere hablar más? .....
10. ¿Vive con algún familiar que hable lengua nativa?  
                                 Sí (...)                      No (...)  
                                 Si responde "sí", indique:  
                                 Aimara (...) quechua (...) otra lengua ¿Cuál? .....

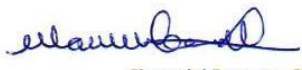


## ANEXO Nº 3

### VALIDACIONES DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS						
Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento			
Dr. Manuel Eulogio Gonde Marcos	Docente de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y director de EAP Lingüística	Entrevista a estudiantes bilingües aimaras	Felipe Huayhua Pari			
Título:						
Contacto de lenguas Aimara-Castellano: Incidencias lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación						
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN						
	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0- 20%	21- 40%	41- 60 %	61-80%	81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					89
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				75	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología				75	
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					81
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					85
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				78	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					81
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.				80	
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					81
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					85
III. OPINION DE APLICACIÓN						
Aplicable ( x )      Aplicable después de corregir ( )      No Aplicable ( )						
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 83.5%						
Ciudad Lima 28 de Mayo de 2018						
Lugar y fecha		 0817446 Firma del Experto y DNI				



## ANEXO Nº 4

### VALIDACIONES DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS						
Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento			
Mg. Norma Meneses TuTaya	Docente de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Directora de CILA en la UNMSM	Entrevista a estudiantes bilingües aimaras	Felipe Huayhua Pari			
Título:						
Contacto de lenguas Aimara-Castellano: Incidencias lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación						
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN						
	CRITERIOS	Deficiente	Regular	Buena	Muy buena	Excelente
		0- 20%	21- 40%	41- 60 %	61-80%	81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado				75	
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables					89
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					89
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica				78	
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad					89
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias				80	
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos				80	
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					85
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico					85
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					90
III. OPINION DE APLICACIÓN						
Aplicable ( x )      Aplicable después de corregir ( )      No Aplicable ( )						
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 83.5%						
Ciudad Lima 28 de Mayo de 2018						
Lugar y fecha		 Firma del Experto y DNI				



## ANEXO Nº 5

### VALIDACIONES DE LOS INSTRUMENTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS						
Apellido y Nombre del Informante	Cargo o Institución donde Labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autor del Instrumento			
Dr. Jorge Erquível Villaflana	Docente Principal de la Facultad de Letras y Ciencias Hde la UNMSM	Entrevista a estudiantes bilingües aimaras	Felipe Huayhua Pari			
Título:						
Contacto de lenguas Aimara-Castellano: Incidencias lingüísticas y pedagógicas en la pronunciación						
II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN						
	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado					81
OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables				80	
ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología					81
ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica					82
SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad				80	
INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias					81
CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos					85
COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					85
METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico				80	
OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno o más adecuado					81
III. OPINION DE APLICACIÓN						
Aplicable ( x )      Aplicable después de corregir ( )      No Aplicable ( )						
IV. PROMEDIO DE VALIDACIÓN 83.5%						
Ciudad Lima 28 de Mayo de 2018						
Lugar y fecha		 Firma del Experto y DNI				



## ANEXO Nº 6

### PRUEBA DE CONOCIMIENTO

1.	Empeño	[impíñu ~ empéño]
2.	Tónico	[tuníku ~ tunéko ~ tóniko]
3.	Leche	[líči ~ léči]
4.	Mágico	[mahíkU ~ maxíko ~ máxiko]
5.	Retama	[řetámã ~ retáma]
6.	Yodo	[yúro ~ yódo]
7.	Cebolla	[sumúyla ~ siwüla ~ sibóla]
8.	Alcohol	[alkúla ~ alkúl ~ alkól]
9.	Tijera	[tihířa ~ tixéra]
10.	Azotar	[asutárA ~ asutár]
11.	Coyunda	[kuyúnta ~ koyúnta]
12.	Toro	[túřu ~ tóřo]
13.	Marimacho	[mařimáčo ~ mařmáčo]
14.	Remendar	[řimintárA ~ reměntár]
15.	Vaca	[wáka]
16.	Bote	[wúti ~ wóti]
17.	Botella	[wutíla ~ wotéla ~ wotíla]
18.	Alba	[álwa]
19.	Bombo	[púmpu ~ púmbo ~ wómwo]
20.	Bandera	[wantířa ~ wantéra]
21.	Borrador	[wuřatúřA ~ woradór]
22.	Ventosa	[wintúsa ~ wintósa]
23.	Tarde	[tářti ~ tárde]
24.	Dedo	[řířU ~ réro ~ dédo]
25.	Durazno	[tuřásnU ~ turásno ~ durásno]
26.	Dote	[túti ~ dóte ~ dUte]
27.	Dormitorio	[tuřmitóřyu ~ rumitóřyu ~ dormitorio]
28.	Cadena	[katína ~ kadéna]
29.	Duro	[túřu ~ dóro ~ duro]
30.	Urdemales	[uřtimáles ~ ordimáles ~ urdimáles]
31.	Adobe	[ařúwi ~ arówi ~ adóβe]
32.	Azufre	[asúfre ~ asúxři ~ asúfre]
33.	Danza	[tánsa ~ dánsa]
34.	Garrapata	[kařapáta ~ kurapáta ~ gařpáta]
35.	Gabardina	[kawařtina ~ gawardina]
36.	Domingo	[tumí:ku ~ toménko ~ domínko]
37.	Gorro	[wúřu ~ góřo]
38.	Guía	[kíya ~ híya]

39. Gamonal	[hamunálA ~ hamunál]
40. Gendarme	[hintármě ~ hentárme]
41. Gastar	[yastářA ~ gastář]
42. Pagar	[payár ~ payář]
43. Tigre	[tinře ~ tigre]
44. Aguja	[awúja ~ awja]
45. Fábrica	[phawřika ~ fab.ríka]
46. Fuentes	[phuntísA ~ phúyntis]
47. Jarro	[hářo ~ járo]
48. Coraje	[kořájI ~ koráje]
49. Sarro	[khářU ~ sářo]
50. Hediondilla	[jiryuntíla ~ iryuntíla]
51. Hoz	[júSI ~ os]
52. Higos	[jiwúsA ~ íwu ~ ígos]
53. Prenda	[piřínta ~ prénda]
54. Plaza	[palása ~ lása ~ plása]
55. Pluma	[pulúma ~ lúma ~ plúma]
56. Plátano	[palatánō ~ latáno ~ platáno]
57. Bronce	[řónSI ~ brónse]
58. Bronquio	[róŋkyU ~ bóŋkyo]
59. Sombrero	[sumíro ~ sombrěřo]
60. Pobre	[púw.rI ~ pób.re]
61. Blusa	[pulúsa ~ lúsa ~ blúsa]
62. Tranca	[tařáŋka ~ tráŋka]
63. Trabajo	[tařwájo ~ rawájo ~ trawájo]
64. Dragón	[trajúnA ~ rajún]
65. Padrino	[pa:rínU ~ pad.ríno]
66. Compadre	[kompá:ři ~ kumpád.re]
67. Drenaje	[trináxe ~ řináxe]
68. Comadre	[kumá:ře ~ komád.ře]
69. Clase	[kalásI ~ kláse]
70. Clavo	[kaláwo ~ kláwo ~ klábo]
71. Grasa	[řása ~ garása ~ grása]
72. Grande	[řánti ~ gránde]
73. Grabadora	[rawatúra ~ grabadóřa]
74. Globo	[lóbo ~ glóbo]
75. Gloria	[lúrya ~ glórya]
76. Frazada	[řasára ~ phirisára ~ frasáda]
77. Freno	[réno ~ phiréno ~ fréno]
78. Anafre	[anájre ~ am̐pháre ~ anáfre]
79. Quinqué	[kiŋkíya ~ kíŋki ~ keŋké]
80. Flor	[phulúrA ~ floř]
81. Doctor	[tuktúr ~ doktór]



82. Borrador	[wuřatúrA ~ bořadór]
83. Aguardiente	[awartínte ~ agwardiénte]
84. Arroz	[arús ~ arós]
85. Botas	[wutásA ~ putásA]
86. Costal	[kustál ~ kostál]
87. Peras	[píras ~ péras]
88. Cordel	[kurtíl ~ kurtél ~ kordél]
89. Col	[kúlɪ ~ kol]
90. Sarampión	[sarampyúna ~ sarampyón]
91. Fiesta	[phísta ~ fyésta]
92. Tiempo	[timpu ~ tiyímpo ~ tiémpo]
93. Miércoles	[merkulísA ~ myerkóles]
94. Tienda	[tínta ~ tyénda]
95. Gutiérrez	[kutířes ~ gutéřes ~ gutyéřes]
96. Faena	[pháyna ~ fáyna]
97. Días	[říyas ~ tiyása ~ días]
98. Policía	[pulísya ~ pulisiya ~ polisiya]
99. Bueno	[wíno ~ wúynu ~ buéno]
100. Abuela	[awéla ~ awúyla]
101. Escuela	[iskúyla ~ eskúyla]
102. Juez	[huwísa ~ húwes]
103. Panteón	[pantíwna ~ panteón]
104. Dios	[tíyus ~ yus ~ tyoš]
105. Copiar	[kupyář ~ kopiyář ~ kopiář]
106. Cazar	[kasář]
107. Casar	[kasář]
108. Habas	[xáwas ~ xábas]
109. Auto	[áwto]
110. Niño	[ñíño ~ níño]
111. Niñito	[ñí:tu ~ niñíto]
112. Buenos Días	[wuyntíya ~ wuynostíyas ~ winustíya]
113. Que Dios te pague	[ketyustepáye ~ kedyustepéhe]
114. Dios te lo pague	[yustelopáye ~ diyustelopáhe]
115. Aguja de arriero	[awjařířo ~ awjadiřířo]
116. Cristo	[kirístu ~ krísto]
117. Crudo	[kurúro ~ krúřo ~ krúdo]
118. Cóndor	[kúntur ~ kóndoř]
119. Cruz	[kúřus ~ krus]
120. Azotar	[asutář ~ asotár]

## ANEXO Nº 7

### CUADRO Y GRÁFICOS

#### Cuadro consonántico y vocálico del castellano

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveo palatal	Velar
Oclusivas sorda	p		t	ch	k
sonora	b		d		g
Fricativas		f	s		j
Nasales	m		n	ñ	
Laterales			l	ll	
Vibrante laxa			r		
Vibrante tensa			rr		
Semiconsonantes				y	w

#### Vocales

	Anterior	central	posterior
Alta cerrada	i		u
Media cerrada	e		o
Baja abierta		a	

- ☐ Grupo consonante
- ☐ Diptongos
- ☐ Acento fonémico
- ☐ Consonante final
- ☐ Silaba ambisilabica

## Cuadro consonántico y vocálico del aimara

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Postvelar
Oclusivas simples	p	t	ch	k	q
aspiradas	ph	th	chh	kh	qh
glotalizadas	p'	t'	ch'	k'	q'
Fricativas		s		J	x
Nasales	m	n	ñ		
Laterales		l	ll		
Vibrante		r			
Semiconsonante	w		y		

## Vocales

	Anterior	Central	Posterior
Alta cerrada	i ĭ		u ü
Baja abierta		a ä	

☐ Vocal Final

☐ r rehilante

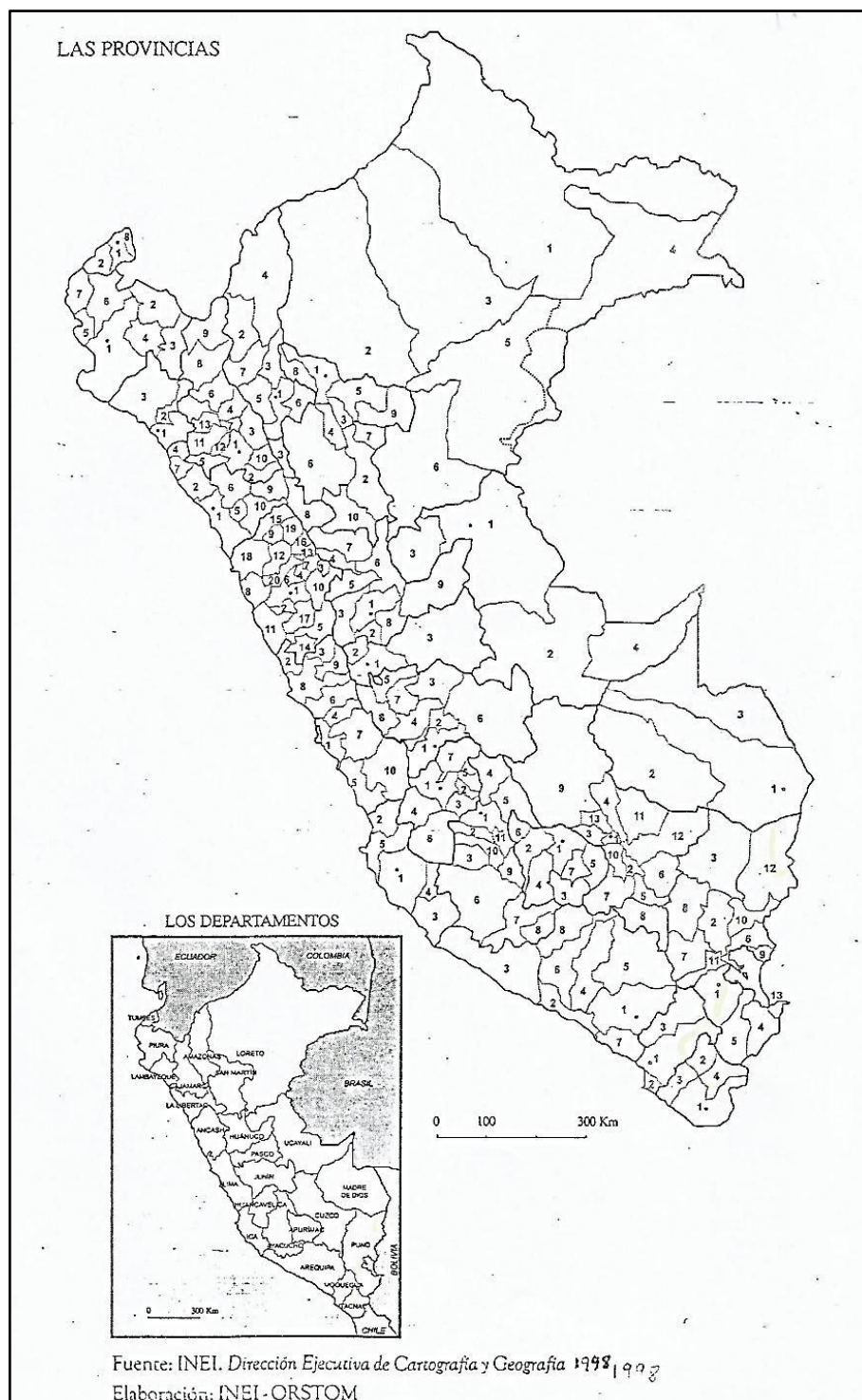
## ANEXO Nº 8:

### TABLA DE INTERPRETACIÓN DE DATOS

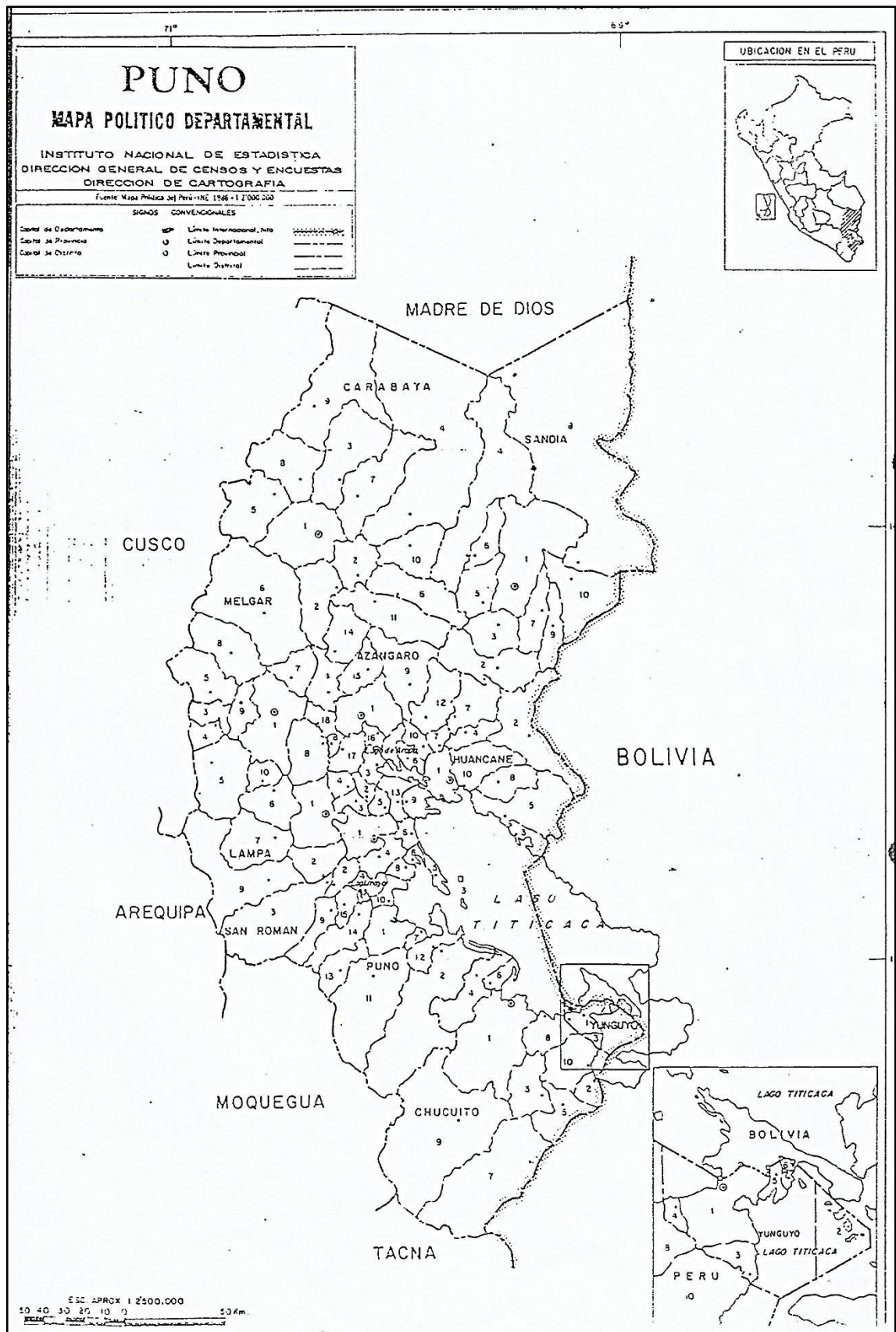
Resumen de las reglas de sustrato			
Regla I	Alzamiento o cierre vocálico	Vocal media → vocal alta	e → i, o → u
Regla II	Monoptongación	$V_1 V_2 \rightarrow V_1$	ie, ei → i
Regla III	Alternancia vocálica	$V_1 \rightarrow V_1 \sim V_2$	i → e ~ i, u → o ~ u
Regla IV	Semiconsonante epentética	$V_1 V_2 \rightarrow V_1 C V_2$	ia, ea → iya
Regla V	Semiconsonantización de la vocal	$V_1 V_2 \rightarrow VC$	ae, ai → ay
Regla VI	Ensonoramiento de consonantes sonoras	Cons. sonora → Cons. sorda	b, d, g → p, t, k
Regla VII	Fricativización	Cons. oclusiva → Cons. fricativa	g → j, g → h
Regla VIII	Labialización	Cons. labiodental → Labial	f → ph
Regla IX	Deconsonantización	Cons. oclusiva → semiconsonante	b → w
Regla X	Rehilamiento	Cons. vibrante → cons. palatal	r → ř
Regla XI	Rotacismo	Cons. oclusiva → cons. vibrante	d → r
Regla XII	Lleísmo		y → ll
Regla XIII	Amplificación silábica o anaptixis	$CC \rightarrow CVCV$	pr → para
Regla XIV	Alargamiento compensatorio	$\_CCV \rightarrow \_V:CV$	dra → :ra
Regla XV	Desplazamiento del acento	$\acute{V}CVC \rightarrow VC\acute{V}C$	árbol → arból
Regla XVI	Grupo tautosilábico o grupo heterosilábico	$V.CCV \rightarrow VC.CV$	a.gro → ag.ro

## ANEXO Nº 9

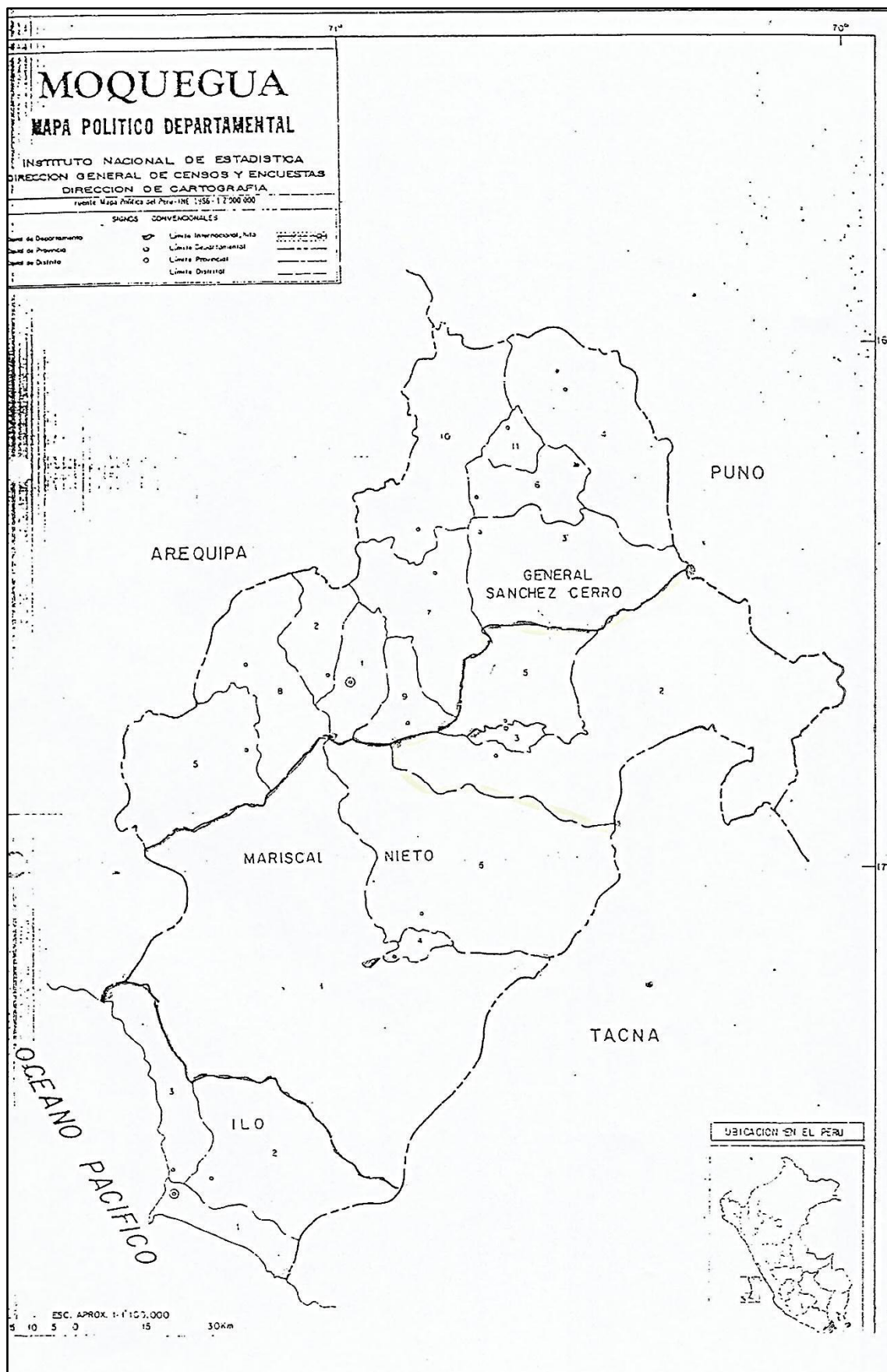
### MAPAS



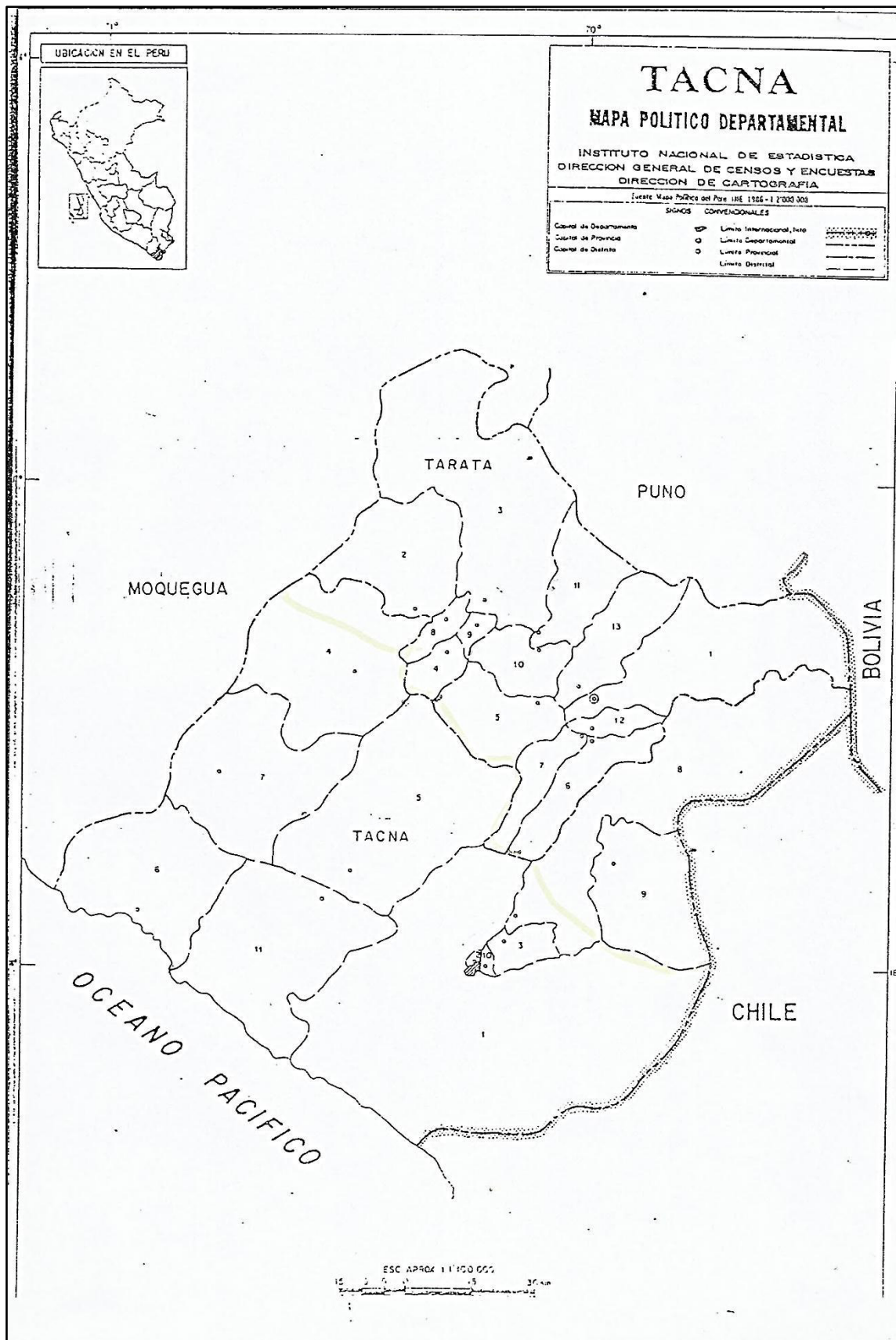
1 AMAZONAS	9 Sucre	4 Palpa	19 PASCO
1 Chachapoyas	10 Víctor Fajardo	5 Pisco	1 Pasco
2 Bagua	11 Vilcas Huamán		2 Daniel Alcides Carrión
3 Bongará		12 JUNIN	3 Oxapampa
4 Condorcanqui	6 CAJAMARCA	1 Huancayo	
5 Luya	1 Cajamarca	2 Concepción	20 PIURA
6 Rodríguez de Mendoza	2 Cajabamba	3 Chanchamayo	1 Piura
7 Urcubamba	3 Celendin	4 Jauja	2 Ayabaca
	4 Chota	5 Junin	3 Huancabamba
	5 Contumaza	6 Satipo	4 Morropón
2 ANCASH	6 Cutervo	7 Tarma	5 Paíta
1 Huaraz	7 Hualgayoc	8 Yauli	6 Sullana
2 Aija	8 Jaén		7 Talara
3 Antonio Raymondi	9 San Ignacio	13 LA LIBERTAD	
4 Asunción	10 San Marcos	1 Trujillo	21 PUNO
5 Bolognesi	11 San Miguel	2 Ascope	1 Puno
6 Carhuaz	12 San Pablo	3 Bolívar	2 Azángaro
7 Carlos F. Fitzcarrald	13 Santa Cruz	4 Chepén	3 Carabaya
8 Casma	7 PROVINCIA CONSTITUCIONAL DEL CALLAO	5 Julián	4 Chucuito
9 Corongo	1 Callao	6 Otuzco	5 El Collao
10 Huari		7 Pacasmayo	6 Huancané
11 Huarmey	8 CUZCO	8 Patate	7 Lampa
12 Huaylas	1-Cuzco	9 Sánchez Carrión	8 Melgar
13 Mariscal Luzuriaga	2 Acomayo	10 Santiago de Chuco	9 Moho
14 Ocos	3 Anta	14 LAMBAYEQUE	10 San Antonio de Putina
15 Pallasca	4 Calca	1 Chiclayo	11 San Román
16 Pomabamba	5 Canas	2 Ferreñafe	12 Sandia
17 Recuay	6 Canchis	3 Lambayeque	13 Yunguyo
18 Santa	7 Chumbivilcas		
19 Sihuas	8 Espinar	15 LIMA	22 SAN MARTÍN
20 Yungay	9 La Convención	1 Lima	1 Moyobamba
	10 Paruro	2 Barranca	2 Bellavista
3 APURÍMAC	11 Paucartambo	3 Cajatambo	3 El Dorado
1 Abancay	12 Quispicanchi	4 Canta	4 Huallaga
2 Andahuaylas	13 Urubamba	5 Cañete	5 Lamas
3 Anabamba		6 Huaral	6 Mariscal Cáceres
4 Aymaraes	9 HUANCARELICA	7 Huarochiri	7 Picota
5 Cotabambas	1 Huancavelica	8 Huaura	8 Rioja
6 Chincheros	2 Acobamba	9 Oyón	9 San Martín
7 Grau	3 Angares	10 Yauyos	10 Tocache
	4 Castrovirreyna		
4 AREQUIPA	5 Churcampa	16 LORETO	23 TACNA
1 Arequipa	6 Huaytará	1 Maynas	1 Tacna
2 Camaná	7 Tayacaja	2 Alto Amazonas	2 Candarave
3 Caraveli		3 Loreto	3 Jorge Basadre
4 Castilla	10 HUÁNUCO	4 Mariscal Ramón Castilla	4 Tarata
5 Caylloma	1 Huánuco	5 Requena	
6 Condesuyos	2 Ambo	6 Ucayali	24 TUMBES
7 Islay	3 Dos de Mayo		1 Tumbes
8 La Unión	4 Huayabamba	17 MADRE DE DIOS	2 Contralmirante Villar
	5 Huamalíes	1 Tambopata	3 Zarumilla
5 AYACUCHO	6 Leoncio Prado	2 Manu	
1 Huamanga	7 Marañón	3 Tahuamanu	25 UCAYALI
2 Cangallo	8 Pachitea		1 Coronel Portillo
3 Huancasancos	9 Puerto Inca	18 MOQUEGUA	2 Atalaya
4 Huanca		1 Mariscal Nieto	3 Padre Abad
5 La Mar	11 ICA	2 General Sánchez Cerro	4 Purus
6 Lucanas	1 Ica	3 Ilo	
7 Parícutas	2 Chincha		
8 Paucart del Sara Sara	3 Nazca		











Población en el Perú, Bolivia, Chile

Amazonas	65
Ancash	531
Apurímac	701
Arequipa	18.538
Ayacucho	744
Cajamarca	341
Cuzco	1.976
Huancavelica	373
Huánuco	560
Ica	1.505
Junín	818
La Libertad	481
Lambayeque	382
Lima	26.234
Loreto	229
Madre de Dios	991
Moquegua	16.483
Pasco	253
Piura	268
Provincia Constitucional del Callao	2.997
Puno	322.976
San Martín	193
Tacna	45.204
Tumbes	80
Ucayali	325
<b>TOTAL</b>	<b>443.248</b>

PERÚ: Total de hablantes del aimara sureño por departamentos (INEI: Censo del 2007).



UBICACIÓN	TOTAL	Quechua	Aimara	Español	Guarani	Otro Nativo	Extranjero	No Habla
Chuquisaca	728.973	298.227	4.311	376.617	8.330	151	9.133	32.204
La Paz	3.509.302	158.401	1.182.064	1.976.170	1.540	4.462	72.445	114.220
Cochabamba	2.189.333	872.969	84.977	1.104.160	1.395	3.362	41.648	80.822
Oruro	632.312	134.350	127.117	342.591	386	1.943	6.986	18.939
Potosí	1.059.297	515.095	57.767	439.394	378	363	4.262	42.038
Tarija	443.208	37.420	7.234	366.811	4.585	2.477	5.787	18.894
Santa cruz	2.435.446	256.647	52.727	1.848.301	45.608	19.181	101.797	111.185
Beni	394.547	8.647	7.912	331.768	396	16.700	6.723	22401
Pando	62.201	1.709	1.848	46.036	35	861	7.801	3.911
TOTAL	11.454.619	2.283.465	1525957	6831848	62.653	49.500	256.582	444.614

BOLIVIA: Según el censo de 2001, Bolivia tiene una población de 8.274.325 habitantes. Sin embargo, en el portal de INE de Bolivia, encontramos esta información lingüística que considera la población de 4 años de edad y más, por departamentos, provincias, secciones municipales, cantones, comunidades y pequeñas localidades, y extrañamente el total de hablantes de todas las lenguas suman 11.454.619.

#### DATOS ETNO-LINGÜÍSTICOS: CHILE

De acuerdo con los datos recogidos en el censo 2002, un número de 692 192 personas, equivalentes al 4,6% de población total, pertenecen, en Chile, a grupos étnicos. A diferencia del censo realizado en 1992, que consultaba a las personas de catorce años y más acerca de su eventual identificación con alguna de las culturas mapuche, aimara o rapanui, el censo de 2002 preguntó sobre la pertenencia a uno de los ocho grupos étnicos reconocidos en la legislación vigente.

	Nº	%
Total País	15.116.435	100,0
Pertenece a un Grupo Étnico	692.192	4,6
Ninguno de las Anteriores	14.424.243	95,4

Grupo étnico	Nº	%
Total pertenece a grupo étnico	692.192	100,0
Alacalufe	2.622	0,4
Atacameño	21.015	3,0
Aymara	48.501	7,0
Colla	3.198	0,5
Mapuche	604.349	87,3
Quechua	6.175	0,9
Rapa Nui	4.647	0,7
Yámana	1.685	0,2

CHILE: Pertenencia grupo étnico, censo 2002. Fuente: INE. Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile. Censo 2002 (INE-Chile 2008).

## Población en Puno, Tacna, Moquegua

Fuente: Censo del 2007 (INEI)	
Azángaro	364
Carabaya	426
Chucuito	86.305
El Collao	59.347
Huancané	35.249
Lampa	168
Melgar	163
Moho	22.592
Puno	57.716
San Antonio de Putina	4.439
San Román	19.399
Sandía	6.117
Yunguyo	30.691
<b>TOTAL</b>	<b>322.976</b>

**PUNO:** Total de hablantes del aimara sureño por provincias (INEI: Censo del 2007).

Mariscal Nieto (territorio de aimara- hablantes)	Carumas	1.472
	Cuchumbaya	730
	Moquegua	5.455
	Samegua	683
	San Cristóbal	1.720
	Torata	815
	<b>TOTAL</b>	<b>10.875</b>
Sánchez Cerro (Territorio de quechua- hablantes)	Chojata	87
	Coalaque	4
	Ichuña	272
	La Capilla	2
	Lloque	6
	Matalaque	4
	Omate	20
	Puquina	19
	Quinistaquillas	31
	Ubinas	13
	Yunga	12
	<b>TOTAL</b>	<b>470</b>
Ilo	El Algarrobal	4
	Ilo	5.085
	Pacocha	49
	<b>TOTAL</b>	<b>5.138</b>
<b>TOTAL: Moquegua</b>		<b>16.483</b>

**MOQUEGUA:** Total de hablantes del aimara sureño por distritos y provincias (INEI: Censo del 2007)



	Aimara	Quechua	Castellano	Asháninka	Otra lengua nativa	Idioma extranjero	Sordomudo	Total
Cairani	213	6	1058					1277
Camilaca	550	6	1103					1659
Candarave	671	25	2309	5	2		5	3017
Curibaya	9		188		1			198
Huanuara	59	10	722				1	792
Quilahuani	170	8	862	1			1	1042
<b>TOTAL: PROVINCIA DE CANDARAVE</b>	<b>1672</b>	<b>55</b>	<b>6242</b>	<b>6</b>	<b>3</b>		<b>7</b>	<b>7985</b>
Ilabaya	488	126	3595	2	11		2	4224
Ite	655	189	2297		3			3144
Locumba	356	63	1641		1		1	2062
<b>TOTAL: PROVINCIA DE JORGE BASADRE</b>	<b>1499</b>	<b>378</b>	<b>7533</b>	<b>2</b>	<b>15</b>		<b>3</b>	<b>9430</b>
Alto de la Alianza	5944	813	26730	12	73	1	25	33598
Calana	527	67	1924				3	2521
Ciudad Nueva	9485	719	22225	15	3	4	19	32470
Coronel Gregorio Albarracín Lanchipa	12279	2420	50092	26	77	13	34	64941
Inclán	964	59	2829	1			1	3854
Pachía	206	63	1593				1	1863
Palca	238	18	1175				2	1433
Pocollay	2416	334	13512	1		8	10	16281
Sama	279	44	1936		1			2260
Tacna	8418	1828	79734	19	110	83	39	90231
<b>PROVINCIA: TACNA</b>	<b>40756</b>	<b>6365</b>	<b>201750</b>	<b>74</b>	<b>264</b>	<b>109</b>	<b>134</b>	<b>249452</b>
Estique	12	2	511		2			527
Estique-Pampa	21	2	378		1			402
Héroes Albarracín	27	1	504				1	533
Sitajara	67		473	1				541
Susapaya	182	3	633				1	819
Tarata	840	12	2577	6	1	2		3438
Tarucachi	1	1	413					415
Ticaco	127	3	652				4	786
<b>TOTAL: PROVINCIA DE TARATA</b>	<b>1277</b>	<b>24</b>	<b>6141</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>7461</b>
<b>TOTAL: DEPARTAMENTO DE TACNA</b>	<b>45204</b>	<b>6822</b>	<b>221666</b>	<b>89</b>	<b>286</b>	<b>111</b>	<b>150</b>	<b>274328</b>

TACNA: Población de 3 y más años, por grupo de edad, según idioma o lengua con el que aprendió a hablar (INEI: Censo del 2007).